Niveau(x) d'enseignement: f
Centre d'intérêt: 751

Numéro EDUQ : 8770814

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation.

La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée : avis au Ministre de l'éducation / [Conseil supérieur de l'éducation]. -- [Québec] : Le Conseil, Direction des communications, 1987.
39 p. ; 28 cm.

"Avis adopté à la 339e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 16 octobre 1987" -- [P. 2 de la couv.]. Code: 50-361. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-14037-0

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue maternelle * Qualité de la langue * Rôle de la société * Rôle de l'école * Rôle de la commission scolaire * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

L'avis comprend trois chapitres. Le premier souligne que la qualité du français est un enjeu de première importance. On situe le problème et on rappelle qu'il y a dans la conjoncture des atouts sur lesquels il est possible de miser pour une amélioration de la qualité du français des élèves. La compétence linguistique des élèves est l'affaire de tous, affirme-t-on dans le deuxième chapitre. Cette responsabilité incombe à toute la société: famille, médias, système scolaire en son ensemble et pouvoir politique. Dans le troisième chapitre, on rappelle qu'une intervention efficace de l'école, au regard de l'enseignement du français, s'avère être de toute première nécessité. Le Conseil retient quelques chantiers qu'il juge prioritaires. Ces chantiers concernent la pédagogie, l'organisation scolaire, l'accès au matériel didactique, la lecture, mais aussi le perfectionnement des enseignants, la recherche et le soutien à apporter aux milieux défavorisés.

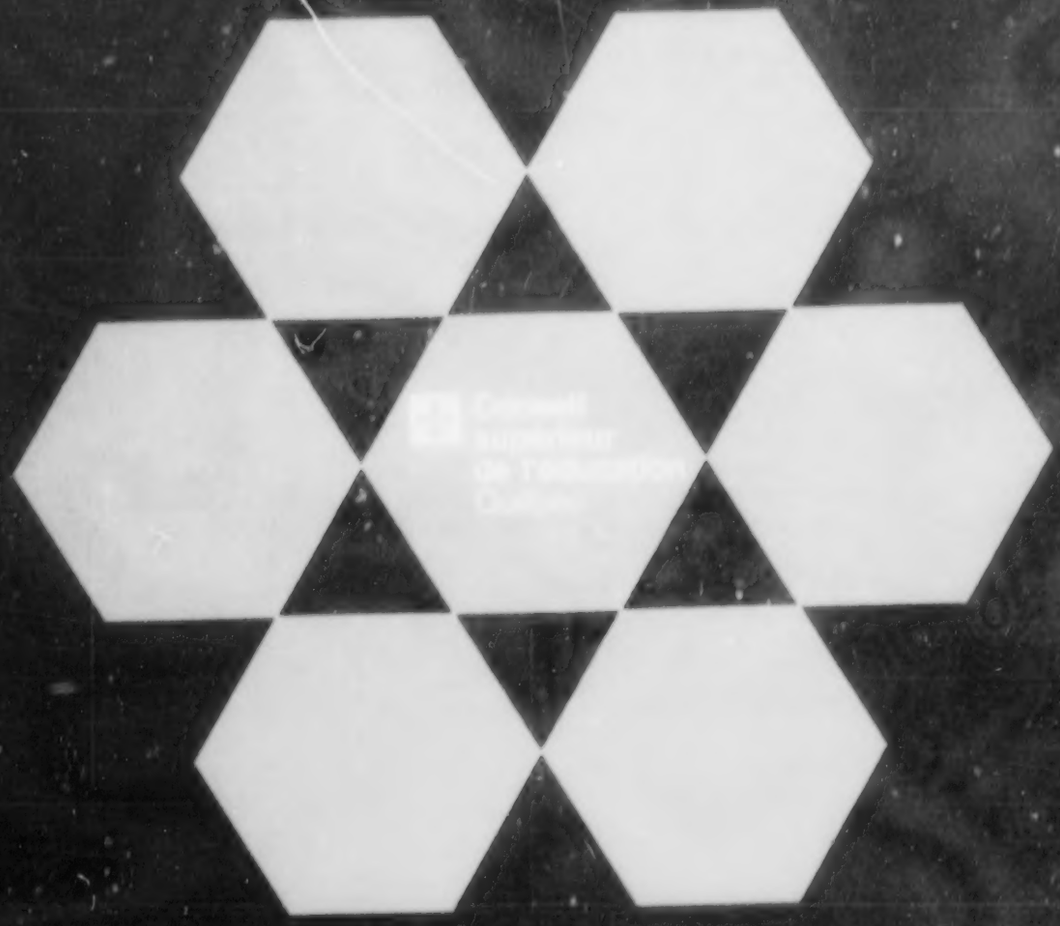
Type de document: m

CDUQ 8770814

LA QUALITÉ DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE: UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

Avis au ministre de l'Éducation

octobre 1987



Québec

EDUQ 8770814

Avis adopté à la 339e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 16 octobre 1987

ISBN 2-550-14037-0
Dépôt légal: quatrième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

LA QUALITÉ DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE: UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

Avis au ministre de l'Éducation

octobre 1987

Table des matières

Pages

Introduction 1

Chapitre 1 — La qualité du français, un enjeu de première importance 3

1.1 Des diagnostics à prendre au sérieux 3

1.2 La nécessité de situer le problème 5

1.3 Des atouts sur lesquels miser 9

Chapitre 2 — La compétence linguistique, l'affaire de tous 14

2.1 Une compétence linguistique à acquérir 14

2.2 Une responsabilité de la société 16

2.3 La tâche de tout le système d'éducation 18

Chapitre 3 — L'intervention efficace de l'école, une nécessité 21

3.1 Les programmes et les pratiques pédagogiques: des orientations à maintenir 21

3.2 Huit chantiers prioritaires 24

3.2.1 Des situations d'apprentissage signifiantes 25

3.2.2 Une interaction féconde entre le français et les autres matières 26

3.2.3 Des pratiques et des outils d'évaluation adéquats 28

3.2.4 Un matériel pédagogique pertinent et de qualité 29

3.2.5 Une « mission de lecture » pour chaque école 30

3.2.6 Un perfectionnement adapté aux besoins des enseignants de français 31

3.2.7 Des recherches pédagogiques appliquées 33

3.2.8 Un soutien particulier à des populations plus exposées 33

Conclusion 34

Introduction

Les résultats obtenus lors des épreuves de français écrit, administrées en mai 1986 aux élèves de sixième année des écoles primaires et à ceux de cinquième année des écoles secondaires, ont amené la population à prendre de nouveau conscience d'un problème bien réel, à s'interroger sur les causes et à chercher des solutions appropriées. Ce problème, c'est celui de la qualité du français écrit et parlé des élèves du primaire et du secondaire. L'école est immédiatement mise en cause, accusée, voire parfois condamnée sans droit d'appel. On interpelle bien aussi, à l'occasion, la famille, les médias et le gouvernement lui-même. Mais, puisque l'enjeu réside précisément dans la qualité de l'expression, de la communication et de l'accès même à la culture, il y a bien là une affaire de transmission, de pédagogie et d'apprentissage qui semble concerner, au premier chef, le milieu scolaire.

On a raison, sans doute, de se tourner vers l'école. Le ministère de l'Éducation a lui-même pris au sérieux les diagnostics posés sur la qualité du français à l'école — à commencer par le sien propre — et il a entrepris une vaste consultation visant à identifier les causes du problème et à dégager les éléments de solution pertinents[1]. Commissions scolaires, comités de parents, institutions privées, enseignants, directions d'école, grandes associations et élèves eux-mêmes ont répondu au questionnaire préparé par le Ministère et parfois exprimé leurs points de vue dans des mémoires substantiels. Le Conseil a pu avoir accès, en cours de route, aux résultats compilés et aux mémoires présentés, ce dont il remercie ici le ministre et le personnel du ministère de l'Éducation.

Il a pris acte de ces analyses et de ces opinions, tout comme il a pris acte d'ailleurs d'autres interventions, comme celle du Conseil de la langue française[2]. Le Conseil reconnaît aussi la valeur et la pertinence des recherches ou enquêtes effectuées par d'autres en ce domaine. Il s'y référera explicitement dans les pages qui suivent. Il tient à rappeler, par ailleurs, que lui-même avait attiré l'attention, ces dernières années, sur cette grave question, évoquant à la fois le constat général de piètre qualité de la langue et la nécessité de faire de la maîtrise de la langue une cible d'action prioritaire[3].

Le Conseil intervient donc après beaucoup d'autres et en bout de course, si l'on peut dire, au moment où le ministre s'apprête à faire connaître le plan d'intervention qu'il s'est engagé à mettre en œuvre. Il profite ainsi largement de ce qui s'est dit et proposé jusqu'ici, voire d'un certain recul par rapport à l'ensemble des points de vue exprimés. Il ne lui en revient manifestement aucun mérite, mais c'est là un atout et un motif de plus pour exercer efficacement une fonction qui lui est propre et que sa loi constitutive lui confie comme organisme consultatif d'État: celle de « collaborer avec le ministre de l'Éducation » et d'éclairer le mieux possible l'action ministérielle. Les praticiens de l'enseignement y trouveront sans doute aussi leur profit, qui reconnaîtront parfois leurs propres propos dans les affirmations du Conseil.

Le présent avis comprend trois chapitres. Dans le *premier*, on montrera que *la qualité du français est un enjeu de première importance*. Après avoir évoqué brièvement des diagnostics qu'il importe de prendre au sérieux, on s'y attachera à situer le problème. De la sorte, on parlera de sa récurrence dans notre histoire, de la spécificité du contexte sociopolitique québécois et du caractère généralisé de la crise des langues. En ce qui concerne l'école, on verra qu'elle se doit maintenant d'enseigner le français

---

1. Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, *Consultation sur la qualité du français écrit et parlé*, Québec, 1987.
2. *L'Enseignement du français, langue maternelle*, Avis à la ministre responsable de l'application de la charte de la langue française, Québec, Conseil de la langue française, 1987 et Gilles Bibeau, Claude Lessard, Marie-Christine Paret, Michel Thérien avec la collaboration de Pierre Georgeault, *L'Enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*, Québec, Conseil de la langue française, (coll. « Dossiers du Conseil de la langue française », 25), 1987.
3. Conseil supérieur de l'éducation, *La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation, Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1984, pp. 29-32, et *L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1987, pp. 15-16.

à l'heure d'une éducation de masse et d'une formation générale qu'on souhaite vraiment diversifiée. Enfin, il importe de le rappeler, il y a aussi, dans la conjoncture, des atouts sur lesquels on peut miser pour une amélioration de la qualité du français des élèves.

Dans le *deuxième* chapitre, on parlera de *la compétence linguistique des élèves comme de l'affaire de tous*. En effet, aider l'élève à s'acheminer vers la compétence linguistique, c'est l'aider à maîtriser son outil essentiel de communication et d'identification. Il y a là une responsabilité pour toute la société, de la famille aux médias en passant par l'entreprise, le système scolaire en son ensemble et le pouvoir politique lui-même. Quant à l'école, la tâche qui lui incombe relève de toutes ses composantes, et pas seulement des professeurs de français.

Enfin, dans le *troisième* chapitre, on montrera comment, au regard de l'enseignement du français, *une intervention efficace de l'école* s'avère être de toute première nécessité. Et, pour porter fruit, cette action de l'école devrait maintenir les orientations déjà inscrites dans les programmes. Parmi les chantiers qu'on peut juger prioritaires, le Conseil en retient quelques-uns, qui concernent aussi bien la pédagogie et l'organisation scolaire que l'évaluation, l'accès au matériel didactique, la lecture, le perfectionnement des enseignants, la recherche et le soutien à apporter à certaines populations plus exposées.

Dans l'ensemble de cet avis, c'est du français enseigné comme langue maternelle et du français langue d'enseignement qu'il sera essentiellement question. On n'y traitera donc pas de l'enseignement du français langue seconde, au sujet duquel le Conseil a déjà émis un avis[4]. En revanche, on y tiendra compte de ce que le français est aussi enseigné comme langue maternelle à un nombre croissant d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

4. *L'Enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, novembre 1984.

Chapitre 1 — La qualité du français, un enjeu de première importance

Que la qualité de la langue maternelle des jeunes préoccupe la population en son entier n'est pas, à vrai dire, un phénomène nouveau et isolé. Notre collectivité elle-même est revenue sur la question, à différents moments de son évolution, et d'autres sociétés ont pris conscience d'une « crise » de la langue des jeunes, à des tournants significatifs de leur histoire. On n'a pas à se surprendre de ces « cris d'alarme », puisque, aux yeux des populations, la jeunesse porte justement l'avenir d'une langue et devient, en quelque sorte, la garante de sa qualité.

Ainsi, si l'on souhaite pour l'avenir un français de qualité, il importe de prendre au sérieux, dès aujourd'hui, des diagnostics qui révèlent, sinon une « crise », du moins un problème majeur. Ce sera le *premier point* traité. Mais, il semble tout aussi important de situer le problème dans le temps et dans l'espace, en montrant à la fois sa récurrence et sa spécificité au sein de la société québécoise, de même que son existence et sa gravité dans d'autres pays. Par ailleurs, situer ce problème signifie aussi qu'on prenne conscience que la langue s'enseigne actuellement dans un contexte d'accès généralisé à une formation générale aux multiples facettes. Ce sera notre *deuxième point*. Enfin, il faut le rappeler, il n'y a pas que des déficiences dans le langage des jeunes. Il y a aussi des acquis. Alliés à des perspectives émergentes et à des éléments de contexte favorables, ils constituent des atouts majeurs sur lesquels on peut miser pour une amélioration de la qualité du français. Ce sera notre *troisième point*.

1.1 Des diagnostics à prendre au sérieux

Où en est la qualité du français des élèves des écoles primaires et secondaires, au Québec? La question, que l'on pose aujourd'hui encore, a été soulevée à plusieurs reprises, ces dernières années, et elle a donné lieu à des recherches, des tests et des enquêtes dont les résultats demeurent éloquents. On peut même penser que leur convergence invite fortement à prendre au sérieux les diagnostics posés.

Ainsi, tout en reconnaissant qu'on avait « le scandale facile », au Québec, dès qu'il s'agissait de la langue et qu'on jugeait facilement de la situation sans s'appuyer sur des données objectives, Conrad Bureau entreprenait, en 1975, *une première recherche sur la qualité du français écrit des élèves* de 6e année du primaire, de 1re, 2e et 3e années du secondaire, de 1re et 2e années du collégial. En définissant la qualité du français écrit comme un emploi conforme aux conventions linguistiques qui régissent le code du français écrit, le chercheur menait son analyse autour des cinq grandes catégories que sont l'orthographe, la grammaire, la syntaxe, la morphologie et les anglicismes. C'est en 1985 que le Conseil de la langue française publiait les résultats de l'enquête portant sur les performances des élèves du secondaire[1]. Ces résultats montraient que les déficiences se situaient principalement sur les plans de l'orthographe et de la grammaire. À ce moment, le nombre de fautes d'orthographe et de grammaire passait de 60 par page, en 1re année, à 25, à la fin du secondaire. Malgré le fait que les données recueillies datent de quelques années, on peut considérer qu'elles peuvent encore traduire la situation actuelle. Car, même si les changements sur le plan du lexique peuvent s'effectuer assez rapidement, affirme le chercheur, ceux qui se réalisent sur les plans syntaxique et morphologique demandent, en général, plusieurs dizaines d'années.

En effet, *la recherche menée en 1984 à la Direction de l'évaluation pédagogique du ministère de l'Éducation*, sous la responsabilité de Lise Ouellet, confirmait en substance les résultats de la recherche précédente et montrait, du même coup, que la situation avait peu changé[2].

---

1. Conrad Bureau, *Le Français écrit au secondaire*, Québec, Conseil de la langue française, 1985, [coll. « Documentation du Conseil de la langue française », 19]. Constatant que le plus grand nombre de fautes découle d'une quantité restreinte de types d'erreurs, M. Bureau considère que le secret d'une réduction radicale de la fréquence des fautes consiste précisément à concentrer le travail sur les types courants d'erreurs, après les avoir justement repérés et compris en tant que types; voir pp. 107-108.
2. Lise Ouellet, *Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français, langue maternelle, au premier cycle du secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1985-1985.

Les résultats obtenus par 425 élèves de 2e secondaire, répartis dans tout le Québec, indiquaient qu'un élève sur cinq satisfaisait aux exigences du test de production écrite, exigences reliées aux six critères retenus au regard du fonctionnement de la langue, et que les deux tiers répondaient aux attentes pour quatre des six critères[3]. Par ailleurs, les différents tests de compréhension écrite montraient, pour leur part, que les élèves éprouvaient de sérieuses difficultés à comprendre et à traiter l'information contenue dans un texte, à donner des réponses précises et à formuler des phrases justifiant leurs réponses[4].

En mai 1986, le ministère de l'Éducation soumettait les élèves de sixième année du primaire et de cinquième année du secondaire à *des épreuves ministérielles de français écrit*. Ces épreuves visaient à évaluer la cohérence et le découpage du texte, la structure de la phrase, le choix du vocabulaire, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

Au primaire, pour l'ensemble des élèves de l'échantillon prélevé, le taux de réussite se situait à 59,5%. Les résultats montraient que l'élève savait bien choisir ses informations. Il éprouvait cependant quelques difficultés à les exprimer avec précision et à les organiser logiquement. Si les élèves affichaient un taux de réussite des plus satisfaisants en regard de la ponctuation, des accords et des homophones, ils demeuraient faibles pour la conjugaison et l'accord des verbes[5].

Au secondaire, 46,3% des élèves obtenaient une note égale ou supérieure à 60%. L'articulation des idées était généralement bonne; le vocabulaire s'avérait le plus souvent correct, précis et varié. Les faiblesses relevées se situaient particulièrement sur les plans de la construction des phrases, de la ponctuation et surtout de la grammaire[6].

Le texte accompagnant la consultation lancée par le ministre de l'Éducation note les carences suivantes: les élèves de cinquième année du secondaire maîtrisent très mal les règles concernant l'usage du singulier et du pluriel, l'usage des genres, l'emploi des temps et des modes ainsi que l'accord des verbes; ils écrivent souvent comme s'ils n'avaient jamais étudié la grammaire et la syntaxe; ils n'ont généralement pas le réflexe de consulter le dictionnaire pour vérifier l'orthographe de certains mots; dans des textes contenant environ 234 mots chacun, les correcteurs de l'épreuve ont trouvé en moyenne 31 fautes de grammaire, de syntaxe ou d'orthographe, c'est-à-dire près d'une faute tous les dix mots[7].

Les jugements portés par les professeurs des collèges et *les résultats d'études conduites en milieu collégial* sur la qualité du français des étudiants à leur entrée au collège complètent le portrait des acquis des élèves du secondaire. Ces jugements sont généralement sévères. La langue écrite et parlée de la majorité des étudiants est jugée, par certains, de piètre qualité; d'autres constatent qu'une minorité importante des élèves n'ont pas atteint en français écrit un degré de maîtrise suffisant pour communiquer efficacement. Pour d'autres, enfin, la qualité de la langue orale et écrite des étudiants, en particulier des étudiants allophones, laisse à désirer; l'acuité du problème se fait également sentir chez les étudiants adultes.

---

3. Ces six critères sont: 1) vocabulaire correct, riche, varié et précis; 2) liens entre les phases du récit; 3) référents clairement identifiables; 4) utilisation adéquate de la ponctuation; 5) respect des contraintes de l'orthographe d'usage; 6) respect des contraintes de l'orthographe grammaticale. Il est à noter que satisfaire aux exigences de quatre critères ne suffit pas à démontrer, de l'avis des chercheurs, qu'on maîtrise cet aspect du code linguistique (pp. 45 et 47).
4. Aux études déjà citées, il faut ajouter l'étude comparative, sur l'orthographe d'élèves québécois, menée par Albert Roberge (*Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois*, coll. « *Notes et documents* », n° 41, Québec, Conseil de la langue française, 1984), une enquête d'André Noël parue dans *La Presse* en mars 1986, comparant des élèves québécois, français, belges et suisses en matière de langue française, de mathématiques et de connaissances générales, et des travaux d'André Simard et collaborateurs, *Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire. Guide didactique*, Rimouski, UQAR, 1982.
5. Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, *Les Résultats de l'épreuve de français écrit de sixième année du primaire administrée au mois de mai 1986*, Québec, février 1987.
6. Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, *Les Résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986*, Québec, décembre 1986.
7. Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, *Consultation sur la qualité du français écrit et parlé*, Québec, 1987.

Déjà, en 1975, l'*Enquête sur le français écrit dans les cégeps* menée auprès de 2 385 étudiants montrait que le collégien faisait en moyenne une faute tous les 19 mots. C'était en techniques physiques, sciences administratives, techniques humaines et techniques administratives que l'on trouvait le plus grand nombre d'étudiants faibles[8]. Dans les mêmes années, 24,5% des étudiants d'un collège obtenaient un score de 45% et moins au même test. Le vocabulaire des étudiants était pauvre et imprécis; l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale laissaient à désirer; les phrases étaient mal construites; l'étudiant éprouvait de la difficulté à faire des synthèses[9]. Et les études menées, ces dernières années, par plusieurs collèges révèlent encore des déficiences importantes: méconnaissance de la structure fondamentale de la langue, de la grammaire et de l'analyse, pénurie du vocabulaire, faiblesse de la structure grammaticale, manque de clarté et de cohérence dans l'expression écrite et parlée[10].

À son tour, *le milieu universitaire* se plaint de la piètre qualité du français des étudiants[11]. On y observe que le vocabulaire est rachitique, que la forme grammaticale est déficiente, que les phrases sont mal construites et que l'orthographe laisse à désirer. Au centre de ces difficultés, il y a même chez certains une importante difficulté, voire une incapacité d'exprimer logiquement une pensée[12].

Perceptions, études, enquêtes, épreuves: tout converge. Il y a, chez les élèves et les étudiants, un problème majeur concernant la maîtrise du français. Il faut prendre au sérieux les diagnostics posés. Car, ce qui est « en jeu », en quelque sorte, c'est la qualité même du français écrit et parlé.

1.2 La nécessité de situer le problème

Il est important de situer le problème dans l'espace et dans le temps. On comprendra ainsi que, pour une part, le problème de la langue est un phénomène répandu, voire mondial. Mais on saisira aussi qu'il y a une spécificité québécoise, culturelle, sociale et politique, dont un bref regard sur l'histoire et la géographie nous fait aisément prendre conscience. Et il importe, enfin, de se rappeler la situation même de l'école, qui vit aujourd'hui à l'heure de l'éducation de masse et qui doit répondre à des attentes aussi diverses que légitimes.

Rappelons d'abord brièvement qu'il y a ce qu'on appelle aujourd'hui une « crise des langues » et qu'il s'agit même d'*un phénomène qu'on observe en plusieurs pays*, tout au moins en Occident. De nombreux pays, en effet, s'interrogent sur l'état de santé de leur langue. Certains parlent de crise, d'autres y voient plutôt un problème lié à l'évolution de la langue. Quoi qu'il en soit, quelques thèmes ressortent, qu'il n'est pas inutile de rappeler ici.

Et tout d'abord, la langue est très souvent perçue comme assaillie dans son vocabulaire et sa grammaire par une marée d'anglicismes qui menace de la submerger. En Allemagne, aux Pays-Bas, en France, dans les pays scandinaves, par exemple, l'anglais se fait envahissant dans l'enseignement, la publicité, le spectacle, la technologie, voire dans l'administration[13]. On peut aussi observer que, en maints

8. Gilles Bibeau et coll., *Enquête sur le français écrit dans les cégeps*, Montréal, Cégep de Maisonneuve, 1975.
9. Département de français du Cégep de Sainte-Foy, *La Question du rattrapage en français*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1978, p. 7.
10. Les collèges de Maisonneuve, de Granby, de Sainte-Foy, de Trois-Rivières, de Drummondville et de Bois-de-Boulogne, notamment, disposent d'études sur le sujet.
11. L'Université Laval, par exemple, a soumis plus de 3 000 étudiants des facultés de lettres, sciences sociales, sciences et génie, sciences de l'éducation et arts à un test de français, lors de leur inscription. La moitié des étudiants ont échoué.
12. À toutes ces recherches et études diagnostiques, allant du primaire à l'université, il faut ajouter la plus récente enquête du Conseil de la langue française dont on a fait largement état dernièrement. Elle portait sur la perception de l'enseignement du français dans les écoles et sur les attentes les plus significatives. Il ressort, entre autres, de cette enquête la perception de sérieuses lacunes dans l'écriture des élèves et des étudiants. Cf. Conseil de la langue française, *L'Enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*.
13. Claude Hagège, *Le Français et les siècles*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1987, pp. 149-150.

endroits, on craint la « déculturation » — car toute langue véhicule une culture — et la tendance à l'uniformisation, réductrice des diversités linguistiques et culturelles. Un peu partout, aussi, on déplore une ignorance des règles élémentaires de la grammaire et de l'orthographe, qui aurait rejoint toutes les couches de la société[14]. En ce qui concerne l'orthographe et la morphologie, par exemple, la Suisse romande connaît les mêmes problèmes que la France[15]. « Un pays industrialisé perd sa langue », titrait un important magazine ouest-allemand en juillet 1984 et, quelques semaines plus tard, une agence de presse est-allemande publiait un article indiquant que l'orthographe laisse à désirer dans les écoles de la R.D.A.[16].

Un peu partout, on explique la détérioration de la langue, en évoquant l'influence des médias électroniques, qui font même douter de l'utilité de savoir lire et écrire pour communiquer, et en accusant une école qui, estime-t-on, joue mal son rôle essentiel à l'égard de l'apprentissage de la langue[17].

Mentionnons simplement que, en France, par exemple, l'ancien ministre de l'Éducation nationale, M. Jean-Pierre Chevènement, a cru bon d'insister, dans ses projets de réforme de l'enseignement, sur le rôle fondamental et irremplaçable des apprentissages en langue maternelle, et particulièrement en lecture, lieu par excellence d'instruction et d'accès au monde de la pensée. Aux États-Unis, le chercheur Harvey Daniels s'est penché sur cette conviction répandue, dont la récurrence est aussi évidente, d'une crise de la langue maternelle. En Angleterre, dix ans après le Rapport Bullock sur la langue maternelle, le Gouvernement anglais a créé un nouveau comité pour dégager un modèle d'enseignement de la langue maternelle et évaluer l'intérêt de mesurer les acquis linguistiques à l'âge de 7 ans, 11 ans et 14 ans[18].

Il y a, certes, un problème occidental des langues, auquel le Québec n'échappe pas. Mais il existe aussi *une spécificité du problème québécois* de la langue. La parenté de situation avec divers pays ne doit pas faire oublier qu'il y a un enjeu proprement québécois dans cette question de la langue.

Il est intéressant — et même significatif — de constater, en glanant à titre d'exemples quelques interventions sur le sujet, du début du siècle à nos jours, que la qualité du français des jeunes semble constamment faire problème. Il arrive même qu'on évoque un état de crise, requérant un sérieux examen de conscience collectif et des mesures correctives importantes.

Ainsi, par exemple, en 1912, dans les actes du premier congrès de la langue française au Canada, organisé par la Société du parler français au Canada, on note que « les enfants parlent mal, dans leurs récréations et leurs jeux[19] ». On y affirme aussi que même la langue des gens instruits est une langue appauvrie dans sa phonétique, son vocabulaire, sa morphologie et sa syntaxe. Et on y souligne « les méfaits imputés — avec trop de justice souvent — à la presse et à l'influence néfaste qu'elle a pu exercer sur la langue populaire[20] ».

---

14. Jacques Maurais, éd., *La Crise des langues*, Québec, Conseil de la langue française, 1985, pp. 16 à 18, 117.
15. *Ibid.*, p. 88.
16. *Ibid.*, p. 271.
17. *Ibid.*, p. 175.
18. Jean-Pierre Chevènement, *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Le livre de poche, 1985; Harvey L. Daniels, *Famous Last Words: The American Language Crisis Reconsidered*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois Press, 1983. En Angleterre, le comité mis sur pied se nomme The Education Secretary's Committee of Inquiry into English (ou *Kingman Inquiry*, du nom de son président). Chez nous, certains mémoires présentés au ministre de l'Éducation rappellent la nécessité de situer le problème de la qualité de la langue dans le temps et l'espace. Ainsi, celui de la Centrale de l'enseignement du Québec, par exemple, parle « d'un cri d'alarme qui n'est pas nouveau » et « des inquiétudes partagées par d'autres sociétés ».
19. Maurais, *La Crise des langues*, p. 43.
20. *Ibid.*, p. 43.

Quelque vingt-cinq ans plus tard, en 1938, lors du deuxième congrès de la langue française, on évalue à nouveau la situation. Il apparaît alors à certains observateurs que « la classe étudiante, en moyenne, n'est pas à la page, qu'elle n'a pas, ou assez reçu ou suffisamment emmagasiné de formation linguistique avant d'entrer à l'université. . . », qu'il y a chez un trop grand nombre d'étudiants « une diction tout à fait rudimentaire et chez plusieurs un mépris total des règles élémentaires de la syntaxe, voire de la grammaire[21] ». Toutefois, on remarque que, dans l'ensemble, l'enseignement du français dans les collèges classiques s'est amélioré et que les maîtres s'expriment même avec « plus d'élégance » et de facilité. De même, il faut noter que, dans les écoles, les inspecteurs d'écoles s'entendent pour assurer que les jeunes apprennent à lire plus rapidement et qu'ils s'expriment d'une façon convenable[22].

Tout le monde se souvient de la publication du livre *Les Insolences du Frère Untel*, qui déclencha, en 1960, un important débat public et amena une nouvelle prise de conscience de l'urgence d'améliorer la langue française au Québec. Le laisser-aller de la langue d'ici est tel qu'un « cheval » y devient un « joual ». Le « parler joual » des jeunes, en particulier, et de la population, en général, incite à remettre en cause l'enseignement du français dans les écoles et conduit à dévoiler publiquement la faiblesse des programmes, du cours secondaire public, voire du Conseil de l'Instruction publique[23]. Quelques années plus tard, le Rapport Parent insistera sur l'importance sociale et personnelle de l'expression verbale et sur la part significative que les programmes devraient lui accorder; sur une pédagogie spécifique pour rectifier la phonétique et lutter contre l'anglicisme; sur la nécessité que les enseignants de toutes les matières possèdent une connaissance très sûre de la langue maternelle et se sentent concernés par la qualité de la langue[24].

On le voit, ce bref retour dans le passé suffit à montrer que le problème de la qualité du français n'est pas récent au Québec et qu'il s'agit là, en quelque sorte, d'un phénomène dont la récurrence apparaît évidente. Pratiquement chaque génération est revenue sur la question, à la suite de prises de conscience plus ou moins dramatiques de la situation. On peut penser qu'il continuera d'en être ainsi, la question de la qualité de la langue étant inséparable de l'évolution des mentalités et du devenir de la société. Il demeure toujours nécessaire d'ajuster le code linguistique pour le rendre efficace dans un contexte socioculturel donné. Mais, pour le Québec, cette récurrence est aussi liée à sa situation géographique et sociopolitique.

À l'égard de sa langue, le Québec ne peut pas afficher l'assurance dont peuvent jouir le français en France, l'espagnol en Amérique latine ou l'allemand en Allemagne. Plus que tout autre pays, peut-être, il est sujet à l'influence américaine — une influence à la fois linguistique et culturelle —, en raison même de sa situation géographique d'abord, qui l'isole au sein d'un immense territoire anglophone, avec lequel il entretient de nombreuses relations économiques et culturelles. Du point de vue démolinguistique, par ailleurs, la communauté francophone perçoit aussi sa propre fragilité; son poids démographique est passé de 29% en 1951 à 25,7% en 1981, au sein du Canada. Le Québec est aussi aux prises avec la puissance assimilatrice des nouvelles technologies et l'un de ses défis majeurs à cet égard est sa capacité « de décrire, d'expliquer ces technologies en français », pour les intégrer à sa propre culture et ne pas être assimilé par elles[25]. Enfin, du point de vue politique, il est clair que la langue française a besoin, au Québec même, d'une législation et d'une réglementation qui lui assurent statut et stabilité.

---

21. *Ibid.*, p. 44.
22. *Ibid.*, p. 44. Le congrès de la Société royale du Canada, en 1957, revient lui aussi sur la question de la qualité de la langue des jeunes, *Ibid.*, p. 45.
23. *Les Insolences du Frère Untel*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1960. C'est André Laurendeau qui, le 21 octobre 1959, dans *Le Devoir*, avait publié une critique du parler des jeunes Canadiens français qu'il avait appelé le « parler joual ». En 1975, la série d'articles de Lysiane Gagnon parue dans *La Presse* relancera le débat sur le « drame de l'enseignement du français ».
24. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 1965, vol. 3, pp. 40-41.
25. Conrad Bureau, « Mourir pour l'orthographe? », dans *Contact*, Le magazine de l'Université Laval, automne 1987, pp. 29-30.

C'est dans un tel contexte que les jeunes Québécois, même les francophones, doivent encore « se convaincre » aujourd'hui que c'est en français qu'ils feront leur vie, tant sur les plans économique, technique, scientifique et culturel que social et civique. Pour que soit crédible l'investissement personnel auquel l'école les convie dans l'acquisition d'une compétence linguistique poussée, ils doivent pouvoir miser sur la certitude qu'à moyen terme, tout au moins, le français est leur avenir au Québec. À cet égard, la démarche du système scolaire pour faire acquérir la compétence linguistique aux jeunes est inséparable de la valorisation économique, sociale et culturelle de la langue française et de son statut prédominant, garanti par une législation claire, ferme et respectée.

Situer le problème, c'est aussi évoquer *deux dimensions importantes de la vie de l'école*. La première concerne ce qu'on appelle le principe et le processus de *la démocratisation*. Il n'y a pas si longtemps, une minorité seulement accédait à l'école secondaire. Aujourd'hui, la totalité des jeunes vont à l'école « obligatoire » jusqu'à 15 ans et la société québécoise s'est mise à l'heure de ce qu'on appelle une éducation de masse. Il n'y a pas moins d'élèves brillants et de « premiers de classe » aujourd'hui qu'il n'y en avait autrefois, peut-on présumer. Et l'âge d'or de la qualité du français n'existait pas plus dans le passé qu'il n'existe dans le présent. Ce qui importe, au total, ce n'est pas tant de chercher un âge d'or ou d'affirmer qu'un drame sans précédent existe. C'est bien plutôt de prendre au sérieux, aujourd'hui, un problème réel, qui existait hier aussi, concernant la qualité de la langue des jeunes.

Il est donc fort peu pertinent de comparer la population scolaire actuelle, massivement présente au secondaire et accédant de plus en plus au collège — un peu plus de la moitié d'un groupe d'âge —, à la minorité qui complétait son cours classique, il y a trente ans. Ceux qui, malgré les témoignages cités plus haut, estiment que le français était alors meilleur à l'école devraient se rappeler que la très grande majorité de la population n'était pas à l'école, justement, ni pour qu'on puisse constater ses faiblesses linguistiques, ni, non plus, pour améliorer ses compétences[26]. On peut même raisonnablement penser que les plus forts, du point de vue scolaire, sont aujourd'hui à un niveau de développement au moins équivalent à celui d'autrefois et que ce n'est pas en recourant à une nouvelle pédagogie de l'échec et aux pratiques sélectives du passé qu'on fera progresser la qualité de la langue. Le système scolaire est irréversiblement engagé dans la voie de la démocratisation et c'est dans ce contexte, et même avec le souci pédagogique de conduire chacun, à son rythme, au bout de ses capacités, qu'il doit poursuivre l'amélioration de la compétence culturelle, dont fait partie la compétence linguistique.

Si l'on ouvrait largement l'accès aux jeux olympiques, la moyenne des performances baisserait certainement, mais les meilleurs resteraient aussi nombreux et égaux à eux-mêmes. À l'école, la démocratisation, qui permet au plus grand nombre d'accéder au savoir et aux meilleurs d'émerger aussi de couches de population qui fréquentaient peu l'école, s'accompagne nécessairement d'une adaptation des approches pédagogiques. On peut penser que certains problèmes reliés à la qualité de la langue — comme à la qualité de tout apprentissage d'ailleurs — prennent racine dans l'inadaptation de l'organisation pédagogique à cette réalité, bien plus que dans la démocratisation elle-même. L'important demeure, pour l'école, de conduire chacun, par des méthodes appropriées, au niveau de compétence linguistique qu'il peut atteindre.

La deuxième dimension concerne *l'équilibre du curriculum*. Ces dernières années, comme par vagues successives, on a reproché à l'école, par exemple, de ne pas donner une formation suffisante en mathématiques, d'ignorer le développement de la conscience historique, de négliger les sciences et l'éducation économique, d'accorder peu de place aux arts ou de manquer le bateau de l'informatique.

---

26. « Cet échec de la démocratisation s'est accompagné par ailleurs de ce qu'on appelle improprement la baisse de niveau des études. Improprement parce que les études d'évaluation objective contredisent ces affirmations subjectives. Les élèves qui réussissent n'ont pas de plus mauvaises performances que ceux qui les ont précédés, bien au contraire. Mais ceux qui échouent apparaissent avec netteté d'autant plus qu'ils ne trouvent plus à l'école le système d'enseignement antérieur qui aurait pu les encadrer. » Louis Legrand, « Quel avenir pour l'enseignement français? », dans *Mélanges offerts à Jean Aubin*, Paris, Les Amis de Sèvres, 1983, p. 60.

Cela rappelle clairement que les attentes à l'égard de l'école sont multiples et diversifiées. Et il est légitime qu'il en soit ainsi, si l'on accepte justement qu'elle cherche à transmettre aux élèves une formation générale équilibrée. Si l'école accordait plus de place à l'enseignement du français, au détriment de l'équilibre de son curriculum, on le lui reprocherait demain.

L'école ne peut perdre de vue ce principe d'un équilibre à maintenir dans le curriculum. Au fur et à mesure des débats éducatifs et culturels, on a inséré dans le curriculum des périodes pour l'histoire du Québec et du Canada, l'informatique, la formation personnelle et sociale, l'éducation à l'économie, l'initiation à l'économie familiale, l'initiation à la technologie, par exemple. Faire plus de place à l'enseignement du français proprement dit impliquerait forcément que l'on réduise le temps alloué à l'une ou l'autre des disciplines évoquées, puisque le temps scolaire n'est pratiquement pas extensible. Le principe même de l'équilibre du curriculum invite l'école à ne pas réduire les attentes qui lui sont signifiées, à ne pas se replier non plus sur une alphabétisation fonctionnelle détachée d'une initiation culturelle riche et motivante. Il lui faut préparer les jeunes à vivre dans la société d'aujourd'hui et de demain.

On peut donc constater que les carences dans la compétence linguistique des jeunes sont *l'effet de plusieurs facteurs*, dont certains sont propres au Québec. C'est leur coexistence, voire leur renforcement mutuel, qui rend la situation urgente. Les interventions nécessaires devront, pour être pertinentes, prendre en compte ces facteurs.

Parmi ces facteurs, on l'a vu, il y a, en premier lieu, la difficulté, commune à toutes les sociétés démocratiques développées, de l'enseignement de la langue maternelle dans un environnement culturel relativement moins favorable, particulièrement à cause de l'omniprésence des médias électroniques. En deuxième lieu, on note le besoin d'une compétence culturelle, inséparable d'une compétence proprement linguistique, plus poussée qu'autrefois. En troisième lieu, il faut prendre acte du contexte irréversible de la démocratisation scolaire, qui nécessite une pédagogie adaptée, et des attentes diversifiées à l'égard de l'école, qui exigent un curriculum lui-même diversifié. En quatrième lieu, se dégage la nécessité de maintenir, voire de promouvoir, un cadre économique, social et culturel francophone, au Québec, faisant en sorte qu'on ne trompe ni les jeunes ni les néo-Québécois, quand on les persuade que leur avenir est « en français ».

1.3 Des atouts sur lesquels miser

Il y a, certes, des carences réelles, qui ressortent des diagnostics sévères posés dernièrement sur l'état de la langue parlée et écrite des jeunes. Il est cependant apparu important d'inviter à bien situer le problème dans le temps et dans l'espace. Il importe aussi maintenant d'inviter tous ceux que concerne la question à tirer parti de certains atouts. À tout le moins, on peut en indiquer de trois types différents, ayant trait aussi bien aux acquis des élèves et aux éléments de conjoncture favorables qu'aux perspectives prometteuses qui émergent de la recherche et de la pratique actuelles.

D'abord, *les acquis des élèves*. Les enquêtes précédemment citées comportent, à cet égard, des données significatives — parfois fort encourageantes — sur lesquelles on a encore trop peu insisté. L'enquête menée par Lise Ouellet, par exemple, révèle que la majorité des élèves respectent les contraintes de l'orthographe d'usage pour les 3 000 mots les plus fréquents de la langue française; que la majorité d'entre eux sont capables de créer un univers fictif; que plus de la moitié d'entre eux savent tenir compte de certaines règles de fonctionnement du discours lorsqu'ils écrivent; que la majorité d'entre eux sont capables de saisir l'articulation d'un récit d'aventure et d'identifier les faits principaux[27].

27. Lise Ouellet, *op. cit.*, pp. 58, 173, 174.

Il est tout aussi important de rappeler que les résultats obtenus aux épreuves du ministère de l'Éducation de mai 1986 par les élèves de sixième année du primaire et ceux de cinquième année du secondaire ne révèlent pas seulement des carences. Par exemple, au primaire, on se souviendra que la très grande majorité d'entre eux savent choisir des informations; qu'ils savent généralement utiliser la ponctuation et faire les accords; qu'ils peuvent aussi structurer des phrases dans la langue parlée[28]. En cinquième année du secondaire, on notera aussi que la très grande majorité des élèves savent utiliser un vocabulaire correct, précis et varié; qu'ils savent faire des paragraphes correspondant à l'articulation des idées et qu'ils ont appris, en général, à exprimer leurs opinions[29].

Pour sa part, l'enquête menée par le Conseil de la langue française révèle un réel attachement des élèves à l'enseignement du français. En effet, pour eux, le français à l'école a autant d'importance que les mathématiques; la majorité d'entre eux auraient choisi le français, même s'il n'avait pas été obligatoire; plusieurs sont même intéressés à un cours de perfectionnement en français[30].

Quoi qu'il en soit de ces données, qui montrent que les jeunes maîtrisent tout de même certains aspects du code linguistique et portent intérêt au français, il faut aussi prendre en compte un fait d'observation courante: les jeunes ont désormais appris à dire ce qu'ils pensent et croient. Malgré des lacunes linguistiques évidentes, ils utilisent la langue comme un outil d'expression de leurs pensées et de leurs sentiments. Ils savent aussi, par la présentation d'exposés ou la transmission de messages, par exemple, faire un usage approprié de la langue comme instrument de communication. D'une certaine manière, et particulièrement chez les élèves du primaire, la parole est chez eux « libérée »; ils ont pris goût à parler. Il est de première importance d'en prendre bonne note, pour tout plan de redressement de l'enseignement du français.

Ensuite, *des éléments positifs de la conjoncture*. Si des étudiants universitaires manifestent actuellement des carences en français, il faut bien se rappeler qu'ils parcouraient le premier cycle de leurs études primaires entre 1972 et 1975. Depuis lors, la situation des programmes et des enseignants a changé. À ce titre, il faut d'abord évoquer la scolarisation des enseignants, plus élevée que jamais auparavant; leur préparation immédiate et les mises à jour effectuées grâce au programme de perfectionnement des maîtres en français; leur ouverture de plus en plus reconnue aux approches et méthodes prônées par les nouveaux programmes de français.

Il faut aussi parler d'une facilité d'accès, plus grande que naguère, à une information et une documentation variées et abondantes en français. Malgré leurs limites, les bibliothèques scolaires (ou municipales), dont on parlera plus loin, peuvent acquérir et offrir des ouvrages qui, par exemple, favorisent le développement d'une pensée critique et d'attitudes scientifiques chez les élèves. Des écrits en langue française ou des traductions de bonne qualité sont désormais accessibles.

Il importe aussi de compter avec l'intérêt renouvelé accordé par la population en général, les parents et les élèves en particulier, à l'enseignement du français à l'école[31]. Les uns et les autres reconnaissent qu'il est important que l'élève parle et écrive bien le français et que l'école doit jouer, à cet égard, un rôle primordial.

---

28. Ministère de l'Éducation, *Les Résultats de l'épreuve de français écrit de sixième année du primaire administrée au mois de mai 1986*.

29. Ministère de l'Éducation, *Les Résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986*, pp. 14, 18 et 19.

30. *L'Enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*. Le mémoire présenté au ministre par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) rappelle que les habiletés les mieux maîtrisées par les élèves lui semblent en même temps les plus importantes: s'exprimer oralement d'une manière claire; avoir un bon vocabulaire; se faire comprendre par ses écrits.

31. *L'Enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*, pp. 62, 83, 103. Ces données rejoignent celles du sondage SORECOM effectué avant les États généraux de l'éducation, selon lesquelles 78% des personnes interrogées de plus de 15 ans jugeaient très important que l'élève parle et écrive bien le français.

Un autre facteur dont il importe de tenir compte et sur lequel il faut, de toute évidence, miser est le dispositif juridique qui protège actuellement le français au Québec. Si une confiance existe toujours au sein de la population[32] — malgré les inquiétudes dont on a parlé plus haut —, elle est pour une grande part fondée sur cette garantie collective. On peut aussi croire que le français est adapté au monde moderne, qu'il est apte à accueillir les nouvelles technologies et que sa vitalité au sein des cinq continents et dans une multitude de pays lui donne une richesse culturelle et un caractère international enviables[33]; le Sommet de la Francophonie récemment tenu à Québec en témoigne. Mais cette croyance, si l'on peut dire, demeure inséparable de la confiance en un avenir collectif de la langue française, pour le Québec.

En outre, la vitalité même de notre culture et de notre langue doit être mise au compte des atouts majeurs que nous tenons en mains. Ainsi, « qu'on pense au nombre d'émissions de télévision ou de radio créées ici; qu'on pense à toutes nos productions dans le domaine du théâtre, du cinéma et de la chanson; qu'on compare le nombre de romans ou de livres de toutes sortes qui se sont écrits au Québec durant les derniers vingt ans et à ce qui s'est publié dans la première moitié du XX[e] siècle; qu'on examine la quantité effarante de journaux et de revues mis à notre disposition et produits par des gens d'ici[34] ». Tout cela constitue des acquis importants.

Enfin, *des perspectives prometteuses*. La première de ces perspectives, qui émerge de la recherche et de la pratique pédagogiques, affirme la continuité qui existe entre les habiletés élémentaires et les compétences poussées en matière de langue écrite. Dans cette optique, on refuse d'isoler l'une des dimensions qui contribuent à la maîtrise de la langue écrite. Ainsi, des habiletés plus simples reliées au codage et au décodage, c'est-à-dire à la transposition du verbal à l'écrit et de l'écrit au verbal, ou encore à la communication courante, sont envisagées en continuité et en harmonie avec des compétences plus poussées, comme le traitement d'une information complexe ou l'expression d'idées, d'expériences et d'émotions, par exemple[35]. De la sorte, « apprendre à lire » n'est jamais vraiment séparé du plaisir et de la capacité de « lire pour apprendre »; de même, « apprendre à écrire » est toujours, d'une certaine manière, « écrire pour apprendre » à s'exprimer, à composer, à argumenter, à élaborer ses idées. Si, à un moment ou l'autre, un accent peut être mis sur l'une des habiletés plus élémentaires, jamais elle n'est séparée des compétences plus poussées, qui font justement de l'apprentissage de la langue un outil puissant d'initiation culturelle[36].

La perception de cette continuité contribue particulièrement à mettre en garde contre une opposition stérile et dangereuse entre une alphabétisation fonctionnelle, se restreignant à toutes fins utiles aux besoins et commodités de la vie courante, d'une part, et un niveau supérieur de maîtrise de l'écrit, qui ouvrirait au patrimoine culturel le plus riche, d'autre part.

De la même manière, une deuxième perspective émergente dégage les affinités qui existent entre la formation linguistique et le développement intellectuel. Il peut y avoir une convergence significative entre l'effort pour développer systématiquement l'habileté à raisonner et l'apprentissage de la langue. Lorsque la lecture ou l'écriture servent comme moyens pour apprendre, elles rejoignent des habiletés intellectuelles de haut niveau, telles que la prise de conscience de diverses façons d'apprendre, le

32. *Ibid.*, pp. 16, 24, 34.

33. Michel Tétu, « La francophonie mondiale », dans *Langue et société*, no 20, automne 1987, pp. 44-46.

34. *Avis de l'Association des cadres scolaires du Québec sur la qualité du français écrit et parlé au Québec*, Dossier, mai 1987, p. 33.

35. Voir, par exemple, C.G. Wells, *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986; « Understanding Literacy », dans *Interchange*, (Toronto, O.I.S.E.), vol. 18, nos 1-2, 1987.

36. Cf., par exemple, E. Boyer, *High School. A Report on Secondary Education in America*, New York, Harper and Row Publishers, 1983; T. Sizer, *Horace's Compromise. The Dilemma of the American High School*, Houghton Mifflin, 1984; M.J. Adler, *The Paideia Proposal. An Educational Manifesto*, New York, MacMillan, 1983. On le verra plus loin, les programmes de français sont fondamentalement en harmonie avec une telle pespective.

contrôle et l'orientation de sa propre démarche intellectuelle, habiletés qui fondent, en définitive, la capacité autonome d'apprendre[37]. L'apprentissage de la langue comme « outil » — et non comme pur « objet » — va à la rencontre d'une pédagogie appliquée directement au développement d'habiletés intellectuelles de haut niveau. « Le premier système d'abstractions auquel l'enfant fait face dans sa vie, inconsciemment mais très activement — et cela pendant des années —, est celui de sa langue maternelle. En ce sens, apprendre à saisir le monde par le moyen de sa langue maternelle, c'est apprendre aussi à son esprit à manipuler un système abstrait. Et, comme cette manipulation inconsciente d'abstractions est le premier apprentissage des règles de l'esprit, elle constitue la base de tout apprentissage futur. La langue apparaît ainsi comme le support nécessaire de la pensée . . . de toute pensée, puisqu'il faut apprendre et penser le monde entier[38] ».

Une troisième perspective concerne tout particulièrement l'apprentissage de l'écriture et de la composition des textes. Elle remet en question la prise en charge presque totale par l'enseignant, dans la pratique courante, des démarches préparatoires à la composition et des démarches d'évaluation et de révision. Des recherches, appuyées sur des pratiques pédagogiques, conduisent à privilégier chez l'enseignant, ici comme ailleurs, des rôles de soutien et d'appui, pour les différentes phases d'écriture comprises dans l'habileté à composer. Dans cette optique, l'enseignant se situe comme une aide permettant à l'élève de s'approprier en son entier le processus complexe de l'écriture d'un texte: recueillir l'information, explorer la richesse du contenu, envisager le résultat visé, extraire des points de vue majeurs, formuler, réviser, critiquer le texte. En ce sens, l'habileté à écrire un texte est précisément une habileté à composer qui nécessite, non pas une répétition ou une simple formulation, mais une appropriation et une transformation de la connaissance[39]. Ainsi, « en dehors de sa fonction de communication, le langage a aussi (surtout) une fonction cognitive: il code l'expérience et transforme la réalité selon des règles. La langue est probablement l'outil de développement intellectuel le plus important que reçoit l'enfant de la culture dans laquelle il grandit[40] ».

Une quatrième perspective consiste à miser sur le consensus croissant concernant l'efficacité de l'engagement des parents des jeunes élèves. L'engagement des parents peut, en effet, jouer un rôle extrêmement positif à la fois à l'âge préscolaire et au cours des premières années du primaire. Il est bien connu, par exemple, que les petits à qui on a couramment lu des histoires, contes, récits d'aventures conçus pour leur âge, entrent généralement de plain-pied et avec beaucoup d'aisance dans l'apprentissage de la lecture. De même, la concertation avec les parents de jeunes élèves pour leur faire assumer alternativement le rôle d'auditeur et celui de lecteur semble apporter des contributions positives incontestables[41]. La recherche met en évidence le fait que les enfants apprennent mieux à lire, à penser et à comprendre les choses, quand leurs parents leur lisent des textes, leur parlent, les écoutent, leur racontent des histoires, partagent leurs loisirs, discutent avec eux des nouvelles, échangent avec eux sur des émissions de télévision. Faire parler les enfants et les faire écrire sur une variété de sujets: voilà une tâche qui, lorsqu'elle est prise au sérieux par les parents, constitue un appui majeur pour l'école et contribue à l'acquisition de la compétence linguistique par les enfants, voire à leur succès scolaire en général[42].

---

37. Voir, à ce sujet: C. Bereiter et M. Scardamalia, « An Attainable Version of High Literacy: Approaches to Teaching Higher-Order Skills in Reading and Writing », dans *Curriculum Inquiry*, vol. 17, no 1, 1987, pp. 9-30.
38. Conrad Bureau, « Mourir pour l'orthographe? », *loc. cit.*, p. 28.
39. Voir, à ce sujet, M. Scardamalia, C. Bereiter et B. Fillion, *Writing for Results: A Sourcebook of Consequential Composing Activities*, Toronto, O.I.S.E. Press, 1981.
40. Alain Moal, « L'approche de 'l'éducabilité cognitive' par les modèles du développement cognitif: un détour nécessaire », dans *Éducation permanente*, nos 88-89, 1987, pp. 67-86.
41. Voir, par exemple: W. Bloom, *Partnership with Parents in Reading*, Londres, Hodder and Stoughton, 1986.
42. Pour pousser plus loin cette réflexion, on peut consulter William J. Bennett, *What Works: Research about Teaching and Learning*, Washington D.C., U.S.A. Department of Education, 1986, pp. 7-19; voir aussi Willis D. Hawley et Susan J. Rosenholtz avec la collaboration de Henry Goodstein et Ted Hasselbring, « Good Schools: What Research Says About Improving Student Achievement », dans *Peabody Journal of Education*, Vol. 61, no 4, été 1984, pp. 117 à 124.

Acquis des élèves, éléments de conjoncture ou fruits de la recherche et de la pratique pédagogique sont autant d'atouts entre les mains de ceux qui ont à intervenir pour améliorer la compétence linguistique des jeunes. Il reste à en tirer le meilleur profit possible pour la qualité du français.

*

* *

C'est en prenant en compte l'ensemble de ces données et de ces perspectives, que le Conseil:

1. *rappelle que l'état de la qualité du français à l'école est* un problème grave, *qu'il constitue* un enjeu individuel, scolaire et collectif *majeur et que, en ce sens,*

   — *les* diagnostics *révélant des carences lourdes doivent être* pris au sérieux;

   — *le problème doit être interprété en tenant compte à la fois du* contexte d'une crise occidentale des langues *et de la* situation géographique, démographique, socioculturelle et politique particulière du Québec;

   — *l'enseignement du français doit maintenant compter avec l'accessibilité généralisée que poursuit la* démocratisation scolaire, *d'une part,* et avec la richesse et l'équilibre du curriculum, *d'autre part;*

   — des atouts *existent sur lesquels il faut miser et qui ont trait aussi bien aux* acquis des élèves *et à des* éléments de conjoncture *qu'à des* perspectives prometteuses *issues de la recherche et de la pratique.*

Chapitre 2 — La compétence linguistique, l'affaire de tous

La qualité du français écrit et parlé par les jeunes renvoie au développement d'un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes en matière de langue, qu'on peut justement nommer « une compétence linguistique ». Mais, quelles sont les composantes de cette compétence? Et qui peut aider les jeunes à l'acquérir? Il est important que, au nom même de la qualité du français, on puisse cerner les contenus d'une compétence linguistique adaptée aux exigences de notre société et rappeler les tâches de chacun dans cette responsabilité collective.

C'est ainsi qu'on parlera d'abord de *cette compétence linguistique* qu'on souhaite voir les jeunes acquérir, au plus haut degré possible. On évoquera ensuite *les responsabilités de la famille, des médias, des entreprises et du pouvoir politique* à cet égard. On indiquera enfin qu'il y a là *une tâche éducative pour toute l'école et même pour tout le système d'éducation*, étant bien entendu que les enseignants de français ne peuvent relever, à eux seuls, cet énorme défi.

2.1 Une compétence linguistique à acquérir

Une compétence linguistique, qu'est-ce à dire[1]? En un sens, on n'a pas à chercher bien loin, ni à déterrer quelque savant traité sur la question. La notion comporte, en effet, deux termes, soit celui de « compétence » et celui de « langue », sur lesquels il s'agit de s'entendre au départ.

D'abord, la *langue*. Ce qu'on en dira ici brièvement constitue un simple rappel de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler ses fonctions les plus fondamentales. D'une part, la langue apparaît comme un instrument de communication entre les personnes; d'autre part, elle se présente aussi comme un outil de l'initiation culturelle.

La langue, en effet, est un instrument de communication interpersonnelle. Sa fonction première — certains disent même « primitive » — demeure d'établir la communication. Permettant de comprendre l'autre et de se faire comprendre de lui, elle constitue le moyen par excellence d'expression des sentiments et des idées. Outil d'échange, voire de coopération, elle permet à chacun d'exprimer et de transmettre à l'autre ses richesses intérieures, ses étonnements, ses émerveillements, ses découvertes, sa compréhension des phénomènes[2]. En somme, pour chacun, la langue est un outil de communication. Cette « vérité toute simple », on ne devra pas l'oublier au moment de procéder à quelque redressement que ce soit pour l'école, au nom de la qualité de la langue maternelle.

Mais, la langue est aussi, inséparablement, l'outil majeur de l'initiation culturelle, d'abord en tant que « force historique instituante[3] », lieu premier d'enracinement dans le groupe, moyen d'identification à la culture d'une collectivité, facteur d'appartenance. « Langue et appartenance » sont ici, à leur tour, aussi solidaires que « langue et communication ». La langue est, en effet, la voie privilégiée où s'expriment, se conservent et se diffusent les manières de penser, de sentir et d'agir d'une collectivité, de la plus proche à la plus englobante. Elle est mémoire et invention des signes conventionnels par lesquels la culture du groupe se dit à elle-même ce qu'elle est et ce qu'elle valorise. Cela non plus, on ne devra pas l'oublier en proposant des correctifs pour améliorer la qualité de la langue maternelle des jeunes.

---

1. Le Conseil de la langue française utilise lui aussi cette notion de « compétence linguistique » et distingue trois ensembles de besoins qui s'y rattachent: la compétence en langue générale, la compétence en langue de spécialité et l'information sur la situation linguistique.
2. « La fonction primitive du langage, c'est d'établir une communication en vue d'une coopération », dans *L'Apprentissage de la communication verbale à l'école fondamentale*, Bruxelles, ministère de l'Éducation nationale et de la culture française, 1979, p. 1.
3. Jacques Grand-Maison, « Plus qu'un outil . . . une force historique instituante », dans Conseil de la langue française, *Douze essais sur l'avenir du français au Québec*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984, p. 107.

La langue est aussi un outil de l'initiation culturelle, en ce qu'elle est la clé d'accès aux grands domaines de connaissances que sont, par exemple, la science, l'art, la littérature, la technologie ou le politique. Ces champs de savoir, qui dépassent les frontières d'un peuple, nous réfèrent aussi à la culture et à son dynamisme collectif. On peut facilement noter que la réussite des études postsecondaires, par exemple, va généralement de pair avec une maîtrise de la langue, et particulièrement de l'écrit, qui dépasse nettement l'alphabétisation fonctionnelle — la langue, « outil pour la vie courante » — pour s'ouvrir à ces champs de savoir, aux signes et aux oeuvres qui les définissent. On dégagera plus loin la nécessité et les conséquences de cette interdépendance de la langue et de l'initiation culturelle.

Ensuite, la *compétence*. Avant de s'interroger sur la compétence linguistique qu'on souhaite pour les jeunes, il est tout aussi important de rappeler brièvement ce que l'on entend par « compétence ». La compétence désigne généralement cet ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui permettent de maîtriser un domaine d'activité dans une situation donnée. Être compétent, c'est donc maîtriser un champ d'intervention, comme la langue, la culture, une fonction de travail. On peut légitimement parler d'une compétence linguistique, d'une compétence culturelle ou d'une compétence professionnelle. Mais on se rappellera que la maîtrise qu'on évoque alors comporte des dimensions, une fois encore inséparables, et qu'il importe de ne point isoler: le respect d'un ensemble de règles ou techniques qui constituent un code; la capacité, en s'appuyant sur ce code, de créer, d'inventer ou de produire des performances imprévisibles; l'aptitude à juger de la conformité au code de ses propres productions ou de celles des autres; une adaptation des performances à une situation concrète[4]. La compétence ne peut être réduite à l'une ou l'autre de ses dimensions, par exemple au pur et simple respect du code. Un ouvrier compétent peut inventer, dans une situation donnée, à partir des connaissances et des techniques propres à son métier, qu'il a d'abord appris à « respecter », si l'on peut dire. La compétence culturelle est inséparablement initiation et distanciation à l'égard d'une culture donnée.

La compétence linguistique comporte ces dimensions, étroitement imbriquées les unes dans les autres. Dans la mesure où elle vise la maîtrise de la langue comme outil de communication, la compétence linguistique se déploie selon les quatre dimensions rappelées plus haut: elle exige la connaissance du lexique ou de la sémantique et le respect des règles de l'orthographe, de la ponctuation ou de la syntaxe, par exemple, qui constituent à proprement parler le code linguistique; elle permet cette créativité — ou cette imprévisibilité — qu'on nomme la parole ou la composition écrite; elle inclut la capacité de juger de la conformité d'une production aux règles essentielles du code linguistique; elle favorise une intervention adaptée aux besoins de la situation.

Dans la mesure où elle vise la maîtrise de la langue comme outil d'initiation culturelle — appartenance au groupe et accès aux grands domaines de connaissances —, la compétence linguistique devient aussi initiation aux produits de la culture, créativité culturelle, distance critique par rapport à cette culture et réponse appropriée aux besoins d'une situation culturelle particulière. En même temps qu'elle donne accès au patrimoine culturel et qu'elle peut contribuer à l'enrichir par des oeuvres nouvelles, la compétence linguistique permet de juger des produits de cette culture et de les adapter aux besoins de l'heure.

Ce qu'il importe de rappeler ici, d'abord et avant tout, c'est, pour toute entreprise de « rectification du tir » en matière d'enseignement du français, la nécessité de veiller à préserver, voire à promouvoir, *l'équilibre entre les éléments de la compétence linguistique*. Ainsi, il faudra être attentif à ne pas délaisser l'une ou l'autre des deux fonctions de la langue, soit sa fonction de communication personnelle et sa fonction d'initiation culturelle; de ne pas séparer l'apprentissage du code de son utilisation significative, en situation de communication; de ne pas disjoindre la maîtrise du code et l'accès à la culture de la collectivité; de ne pas réduire la compétence linguistique au simple respect du code,

4. Pour une réflexion sur la notion de « compétence », on peut se référer, par exemple, à Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, P.U.F., 1980.

oubliant les aspects de créativité, de critique et d'adaptation à une situation particulière; de ne pas isoler un élément, tel l'orthographe ou la ponctuation, de l'ensemble des éléments du code linguistique[5]. En un sens, cet équilibre entre les éléments de la compétence linguistique rejoint ce qu'on a dit de l'équilibre du curriculum. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de préserver une dynamique et une richesse de contenu — celles de la langue ou de la culture —, qui soutiennent le désir d'apprendre et de se développer, d'une part, de nourrir son esprit et de maîtriser un domaine d'intervention, d'autre part. C'est même sur le lien entre les éléments de la dynamique et les éléments du contenu qu'il importe de veiller. Car le choix et le sens des mots — lexique, sémantique — et leurs arrangements — syntaxe, grammaire — sont aussi inséparables entre eux qu'ils sont inséparables d'une compréhension de l'expérience humaine et d'une saisie de l'univers.

2.2 Une responsabilité de la société

L'acquisition, par les élèves, de la compétence linguistique dont on vient de parler ne peut manifestement pas être la seule responsabilité de l'école, encore moins du seul enseignement du français. L'école et la langue qu'on y parle et qu'on y enseigne ne peuvent pas être désolidarisées de la langue qu'on parle en famille et dans les médias. Elle n'est pas davantage indépendante, d'ailleurs, de sa valorisation sociale et de son statut juridique.

La *famille*, d'abord, est responsable, à son palier propre, de la qualité de la langue des jeunes. Certes, il faut éviter de faire de la famille — comme de l'école, d'ailleurs — le « bouc émissaire », chargé de tous les péchés de la langue. Mais il faut rappeler que son influence sur la manière de parler des jeunes est tout à fait marquante. Le niveau plus ou moins élevé de ses attentes au regard de la langue parlée et écrite est aussi déterminant. L'enquête réalisée par le Conseil de la langue française souligne d'ailleurs clairement cette influence[6]. Pour le jeune, la famille demeure le lieu premier de sa rencontre avec la langue, instrument de communication et moyen d'accès à la culture. L'encouragement des parents, leur souci de la qualité, leur attitude générale et la hauteur de leurs attentes à l'égard de la langue maternelle constituent, à n'en point douter, l'une des assises de la future compétence linguistique des jeunes[7].

La famille peut aussi appuyer l'action de l'école, comme on l'a évoqué plus haut. Par exemple, donner l'habitude à l'enfant et au jeune de consacrer régulièrement un temps de lecture à la maison ne peut que renforcer l'action de l'école. Ou encore, manifester de l'intérêt pour les activités scolaires et même s'engager dans la formulation et la mise en œuvre du projet éducatif de l'école s'avèrent des appuis manifestes à l'activité éducative de l'école, dont l'enseignement du français constitue une composante essentielle.

Sans blâmer la famille pour les insuccès des enfants à l'école — il importe plutôt de l'assister —, on doit néanmoins constater son importance relativement au développement du goût de la lecture et à l'apprentissage de l'écriture. Il y a une organisation du temps et de l'espace à la maison (temps passé devant la télévision, aménagement de lieux isolés pour la lecture, bibliothèque familiale, etc.) qui, en plus d'être un moyen efficace, constitue en elle-même un message livré aux jeunes[8]. Et il est clair que la famille peut, à son palier propre, contribuer à rapprocher la langue parlée de la langue écrite, ce qui constitue toujours un pas important en direction de l'acquisition de la compétence linguistique.

---

5. Certains mémoires présentés au ministre, notamment celui du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, font état de cette nécessité de ne pas isoler des éléments du code, tels que l'orthographe ou les règles de grammaire, et de ne pas leur accorder une importance démesurée.

6. Gilles Bibeau et coll., *op. cit.*, tableaux II-27 et III-32, pages 74 et 113.

7. Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, l'Association des cadres scolaires du Québec, la C.E.P.G.M. et la C.E.C.Q., entre autres, insistent sur cet aspect d'un climat familial respectueux et stimulant au regard du français, dans leurs réponses au questionnaire élaboré pour la consultation sur la qualité du français écrit et parlé. Cela peut indiquer aussi que les milieux scolaires sont ouverts à une participation des parents à l'action de l'école pour améliorer la qualité du français des jeunes.

8. William J. Bennett, *op. cit.*, pp. 7, 9, 11, 15, 19, 22, etc.

Les *médias électroniques* ont aussi une responsabilité importante à l'égard de la qualité du français des jeunes. Ces dernières décennies, les médias électroniques se sont développés à une allure vertigineuse et ont littéralement envahi les foyers. Certains ont même « proclamé » que l'image était en train de supplanter l'écrit et que, à l'ère du village global — d'ailleurs aussi électronique que global —, la civilisation fondée sur l'invention de Gutenberg tirait à sa fin[9]. Cet arrière-fond idéologique, aujourd'hui remis en question pour une bonne part, n'est pas tout à fait étranger à une certaine dévalorisation de l'écrit, voire du langage lui-même. La télévision « a exalté l'image au détriment du mot [10] ». Moyen efficace et omniprésent d'expression visuelle, elle a pu faire douter parfois — et jusque dans les milieux de l'éducation — qu'il soit encore utile et pertinent de savoir lire et écrire pour communiquer. À ce titre même, c'est-à-dire en tant que « médium » pour reprendre l'expression de McLuhan, la télévision livre un message qui ne semble pas à l'avantage de la lecture et de l'écriture. Et pourtant, la télévision, elle aussi, est un lieu de communications, de paroles et de messages à décoder et à interpréter, d'une part, et un puissant moyen d'initiation culturelle, d'autre part. En principe, du moins, elle pourrait donc aussi être un appui pour l'acquisition de la compétence linguistique par le plus grand nombre possible de personnes.

Cette influence prépondérante de la télévision[11] s'exerce aussi sur le plan du contenu des émissions choisies par les jeunes[12]. On peut noter qu'une assez forte minorité de jeunes « consomme » la télévision aussi bien en anglais qu'en français[13]. Bien qu'une telle tendance à l'ouverture à une langue et à une culture étrangères n'ait, en soi, rien de maléfique, au contraire, il n'en reste pas moins qu'elle soulève quelque problème dans un contexte où l'identité de la langue et de la culture première des jeunes est loin d'être assurée.

Et même lorsqu'ils fréquentent les médias électroniques dans leur langue maternelle, les jeunes sont trop souvent confrontés à une utilisation de la langue qui laisse pour le moins à désirer. Bien qu'on puisse noter, dans les téléséries, par exemple, une amélioration du niveau de langage, la qualité générale de la langue continue néanmoins de faire problème, parfois même dans des émissions spécialement conçues pour les jeunes enfants. On n'a aussi qu'à penser à ces publicités qui, systématiquement, déforment les mots et les expressions ou misent sur les travers de la langue parlée pour atteindre l'efficacité désirée. Cette influence est d'autant plus néfaste que la publicité est répétitive, persuasive — « une persuasion clandestine », a-t-on déjà écrit —, envahissante, porteuse de la mode du jour et d'une idéologie de consommation qui peuvent fasciner la population en général et les jeunes en particulier. Le contenu et la forme des messages, dont la langue déformée fait trop souvent partie, apparaissent comme indissociables. Le produit, l'idéologie, la langue parlée sont « associés », dans cette entreprise de conditionnement. Et la qualité de la langue y est souvent la grande perdante. Les responsables et les agents des médias — et que dire aussi des fabricants d'enseignes publicitaires — ont donc leur part de responsabilité à l'égard de la qualité de la langue.

Les *entreprises* aussi ont un rôle à jouer à l'égard de la qualité du français. On peut observer que nombre d'employeurs paraissent de plus en plus soucieux de la qualité de la langue des employés. Les employeurs représentés au sein des comités consultatifs industriels et les employeurs consultés pour la révision des programmes professionnels sont unanimes à demander une meilleure formation de base en français. Dans le domaine des techniques administratives, par exemple, seulement 4% des employeurs jugent que le français écrit des diplômés est très adéquat, tandis que 61% le jugent inadéquat, voire très inadéquat[14].

---

9. Marshall McLuhan, dans de nombreux « livres », a été l'un des grands prophètes de cette civilisation du village global, de l'ère électronique, de la prédominance de l'image sur l'écrit et de la pensée mosaïque sur la pensée logique et linéaire.
10. Edwin Newman, *Strictly Speaking: Will America be the Death of English?*, New York, Bobbs-Merrill Co., 1974, p. 11.
11. Lawrence Urdang, « The Impact of the Mass Media on Language », dans *La Crise des langues*, p. 175.
12. Le Conseil supérieur de l'éducation a déjà publié une étude sur le sujet: Réginald Grégoire, *Grandir avec la télévision*, Québec, 1982.
13. Conseil de la langue française, *Le Français à l'école, aujourd'hui et demain*, Québec, 1987, p. 133.
14. Philippe Picard, *Les Techniques administratives 1986: besoin de formation, marché du travail*, (Document préliminaire), Québec, 1987, p. 121.

Mais, les employeurs eux-mêmes ont une responsabilité en regard du français utilisé dans la vie quotidienne des entreprises: notes administratives, consignes, lexiques pour différents corps d'emploi, rapports, modes d'emploi, correspondance avec la clientèle, publicité, etc. Là aussi, il y a une culture de l'organisation qui livre son propre message. Surtout, cependant, il importe au plus haut point que la maîtrise du français soit perçue comme utile, voire indispensable, en milieu de travail et que, à la limite, elle constitue même un critère d'embauche et d'avancement. L'utilité d'une langue est un gage de sa vitalité et un puissant facteur qui incite à la maîtriser davantage.

Le *pouvoir politique*, enfin, est aussi responsable — et au Québec, au premier chef, sans doute — de la qualité de la langue. En évoquant le français au travail, on faisait déjà appel, par delà l'entreprise, au pouvoir politique lui-même. Car, c'est d'abord lui qui peut garantir l'utilité du français comme langue de travail, utilité qui peut inciter par ailleurs les jeunes à le maîtriser. Le pouvoir politique peut aussi contribuer à créer un environnement linguistique et culturel favorable. La compétence linguistique des jeunes, en effet, est aussi directement reliée à un environnement culturel, qui justement « cultive » la motivation, ce facteur essentiel à tout apprentissage et à l'acquisition de quelque compétence que ce soit. Qu'on insiste plutôt sur « la fierté » et « l'identité » culturelles ou encore sur « l'utilité » même de la langue — on peut penser que ces facteurs devraient s'appuyer les uns les autres —, en un sens, ce qui importe, c'est que le contexte culturel valorise la qualité de la langue et qu'il agisse lui-même à la manière d'une pédagogie qui poursuit l'acquisition de la compétence linguistique[15].

Les jeunes doivent pouvoir miser sur le fait que le français, au Québec, possède un avenir et qu'il n'est pas une langue au « statut précaire »; qu'il est même indispensable pour vivre et gagner sa vie au Québec; qu'il peut être la langue parlée par la science et la technologie. Et cela aussi, c'est le pouvoir politique qui peut le garantir. L'action de l'école au regard de la compétence linguistique des élèves requiert cet appui proprement politique et, par lui, les appuis juridiques nécessaires.

2.3 La tâche de tout le système d'éducation

Dans son rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation[16], le Conseil propose de miser sur la dynamique de l'établissement pour une amélioration de la qualité de l'éducation. Il ne saurait en être autrement lorsqu'il s'agit de la qualité du français. Si l'on souhaite voir l'ensemble des élèves ou des étudiants accéder au plus haut niveau possible de compétence linguistique, il importe que soient canalisées les forces de ce qu'on appelle la dynamique de l'établissement: la motivation des élèves ou des étudiants, l'engagement et la compétence des agents éducatifs, la culture organisationnelle de l'établissement, qu'il s'agisse de l'école, du collège ou de l'université[17].

La *motivation des élèves ou des étudiants* est, de toute évidence, le facteur primordial d'un engagement efficace dans la voie de la compétence linguistique. Cette motivation naît, certes, au plus profond du désir d'apprendre et de se développer des élèves ou des étudiants. C'est, à proprement parler, une force intérieure, mais qui exige des appuis fermes dans l'environnement culturel et le milieu scolaire. Ces appuis constituent même, pour employer une image peut-être encore plus parlante, sa nourriture indispensable. Il y va ici de la conviction même des élèves ou des étudiants à l'égard d'une nécessaire qualité de la langue, de leur désir de communiquer et d'accéder à la culture — ce que permet, au premier chef, la langue —, de leur volonté d'acquérir la compétence linguistique. C'est, en tout cas, une force primordiale de la dynamique de l'établissement, avec laquelle devra compter tout plan d'amélioration de la qualité de la langue.

---

15. Plusieurs mémoires insistent sur ces facteurs de motivation socioculturelle et sociopolitique, notamment ceux de la Centrale de l'enseignement du Québec et de l'Association des cadres scolaires du Québec. On peut aussi se référer à ce qu'en dit, dans son dernier avis, le Conseil de la langue française.
16. Conseil supérieur de l'éducation, *La Qualité de l'éducation, un enjeu pour chaque établissement*, Québec, 1987.
17. Les réponses au questionnaire du Ministère sont unanimes à signaler le peu de place accordé à la qualité du français « dans le projet éducatif ». Cela rejoint le présent propos du Conseil, qui invite à miser sur la dynamique de chaque établissement pour une amélioration de la qualité du français.

La *compétence* et *l'engagement des agents éducatifs* sont aussi indispensables. Il importe, en effet, que la direction, les professionnels non enseignants, les enseignants, les parents et le personnel de soutien — et non seulement les professeurs de français — soient convaincus de la nécessité d'améliorer la qualité du français. Surtout, peut-être, est-il de première importance que tous ces agents éducatifs se sentent responsables de la compétence linguistique des élèves ou des étudiants, qu'ils fassent preuve à cet égard d'attentes élevées et qu'ils s'appliquent, chacun avec sa compétence propre, à relever ce défi éducatif. Créativité, attentes élevées, savoir et savoir faire appropriés: voilà ce que requiert, de leur part, une amélioration de la qualité du français.

À la motivation des élèves ou des étudiants, à la compétence et à l'engagement de tous les agents éducatifs s'ajoute ce qu'on appelle maintenant la *culture organisationnelle de l'établissement*. À vrai dire, il ne s'agit pas ici d'une juxtaposition, mais plutôt d'un véritable élément intégrateur. C'est, en effet, dans cette culture particulière — cet « éthos » — que s'enracinent la motivation des élèves ou des étudiants et l'engagement des agents éducatifs. Tout projet d'améliorer la qualité du français qui ne s'appuierait pas sur cette culture risquerait d'être voué à l'échec.

Car,la culture organisationnelle de l'établissement est faite de ces croyances, attentes et valeurs qui imprègnent le style de la gestion, de la pédagogie et de l'apprentissage. C'est donc au coeur de cette culture, facteur essentiel de la dynamique de chaque établissement scolaire, que devrait pouvoir prendre racine une authentique préoccupation de la compétence linguistique des jeunes. C'est là qu'un premier « jugement d'importance » est, en effet, porté sur la langue maternelle. C'est là, bien concrètement, dans la langue écrite et parlée de l'administration, de l'affichage, des notes de service, des communications spontanées, des consignes, des loisirs organisés et de l'enseignement de toutes les matières autres que le français que s'expriment l'indifférence, le mépris ou, au contraire, l'attachement à l'égard de la qualité de la langue[18]. Une fois encore, la culture apparaît comme la première pédagogue.

La qualité du français des élèves est donc une tâche de toute école, mais aussi de toute l'école. À cet égard, il n'est pas inutile de rappeler que les règlements concernant les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire indiquent que « la commission scolaire doit prendre les mesures nécessaires pour que la qualité de la langue d'enseignement écrite et parlée soit le souci de tout enseignant quelle que soit la matière enseignée, et de toute autre personne travaillant en éducation scolaire[19] ». À cet égard, ne serait-il pas opportun que chaque établissement d'enseignement — et on peut penser, ici, aussi bien aux universités et aux collèges qu'aux écoles — se dote d'un plan d'action en la matière, impliquant à la fois l'ensemble des actions administratives et éducatives et l'ensemble des intervenants, y compris les élèves ou les étudiants eux-mêmes? Il y a, là aussi, une question d'environnement linguistique de qualité, qui à la fois motive et soutient ceux qui ont à acquérir la compétence linguistique.

Les collèges et les universités ont, eux aussi, à assumer leur part de responsabilité à l'égard de l'amélioration de la qualité du français. Eux, de même, sont interpellés dans leur culture organisationnelle et dans l'ensemble de leurs activités éducatives et administratives. La compétence professionnelle qu'ils visent pour leurs étudiants, est-il besoin de le rappeler, exige un plus haut degré de compétence linguistique. Là, plus qu'ailleurs encore, l'étudiant doit être invité à lire et à écrire. C'est dans l'ensemble de leurs travaux et des disciplines qu'ils fréquentent que les étudiants des collèges et des universités devraient cheminer vers une compétence linguistique qui assure, du même coup, une part essentielle de leur développement intellectuel. À vrai dire, ce sont aussi les enseignants et les chercheurs eux-mêmes qu'il importe d'inviter à publier les résultats de leurs recherches en français, leur attitude et leur comportement à cet égard pouvant largement influencer la motivation des étudiants.

---

18. Les réponses au questionnaire du Ministère sont unanimes à reconnaître qu'il existe un manque de respect évident pour la langue, dans les conversations à l'école. Le Conseil pédagogique interdisciplinaire (CPIQ) et la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ), par exemple, signalent la médiocrité du français utilisé dans les communications d'ordre administratif, pédagogique ou parascolaire.

19. Ministère de l'Éducation, Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, Gouvernement du Québec, 1981, article 2. Le Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire rappelle aussi cette obligation, en y incluant toute personne travaillant en éducation préscolaire (article 4).

Enfin, c'est également la langue utilisée par les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science eux-mêmes, dans leurs notes administratives, communications, procès-verbaux, convocations, lettres, documents ou guides de toutes sortes, qui est en cause; de même, d'ailleurs, que la langue de l'ensemble des ministères et organismes gouvernementaux qui publient des documents de toutes sortes, celle des lois et des règlements, voire la langue parlée à l'Assemblée nationale. Tout cela fait aussi partie de l'environnement du système éducatif, qu'on souhaite le plus favorable possible et qui constitue pour les établissements scolaires un nécessaire appui à leur action. Le Conseil supérieur de l'éducation est lui-même conscient de ses responsabilités en la matière, lui qui diffuse chaque année de nombreux documents dans l'ensemble du système d'éducation et dans le public en général.

*

* *

Ainsi, reconnaissant que l'acquisition de la compétence linguistique par les jeunes est une tâche d'une grande ampleur, qui exige la coopération — une sorte de « conspiration de la parole » — de la famille, des médias électroniques, des entreprises, du pouvoir politique et de tout le système scolaire, le Conseil:

2. *souligne qu'il est de première importance que tous contribuent à aider les jeunes à* maîtriser leur langue *en tant qu'*outil de communication *et en tant qu'*outil de l'initiation culturelle, *conçue à la fois comme appartenance au groupe et comme accès aux grands domaines de connaissances;*

3. *invite le ministre de l'Éducation et l'ensemble des agents éducatifs à préserver et à promouvoir* l'équilibre des éléments multiples de la compétence linguistique, *en n'ignorant aucune des deux fonctions de la langue, en refusant de séparer l'apprentissage du code linguistique de son utilisation signifiante, en ne dissociant pas le respect du code de la créativité culturelle et en n'isolant aucun élément de ce code;*

4. *souligne que* les familles jouent un rôle essentiel *dans l'acquisition par les jeunes d'une compétence linguistique et que, à ce titre, elles ont* besoin de l'appui *de l'école, du ministère de l'Éducation et du Gouvernement;*

5. *invite tous les* agents des médias *à veiller à la qualité du français dans l'ensemble de* leur programmation *et à être tout particulièrement attentifs à la qualité de* la langue de la publicité;

6. *invite* les entreprises *à jouer leur rôle à l'égard de la qualité du français, en étant attentives au* français utilisé dans leur vie quotidienne *et en exigeant,* pour l'embauche et l'avancement des travailleurs, une maîtrise significative du français;

7. *rappelle qu'il appartient au* gouvernement du Québec *de* créer un environnement linguistique et culturel favorable *au français et qu'il est de sa responsabilité de* garantir l'avenir collectif de la langue française *au Québec par un* dispositif juridique clair, ferme et respecté;

8. *rappelle que* l'ensemble du système d'éducation *a une responsabilité à l'égard de la qualité du français des jeunes et invite tout particulièrement* les agents éducatifs de chaque établissement scolaire *à prendre conscience que l'acquisition de la compétence linguistique par les élèves ou les étudiants est* la tâche de tout l'établissement, *qui y contribue par son souci de* la motivation des élèves ou des étudiants, *par* l'engagement et la compétence de tous les agents éducatifs *et par sa propre* culture organisationnelle;

9. *invite chaque établissement scolaire à* se donner un plan d'action, *impliquant l'ensemble des actions administratives et éducatives et l'ensemble des intervenants, y compris les élèves ou les étudiants eux-mêmes.*

Chapitre 3 — L'intervention efficace de l'école, une nécessité

Il y a, on l'a vu, un problème grave de la qualité du français des jeunes. Cependant, on l'a aussi rappelé, il y a des atouts sur lesquels on peut miser, dans la poursuite de la compétence linguistique souhaitée. Et il fallait également rappeler que cette compétence linguistique est une responsabilité de la société et la tâche de toute l'école, voire de l'ensemble du système d'éducation. Mais qu'en est-il, plus précisément, de *l'enseignement du français*? Faut-il changer les orientations, refaire les programmes, modifier la pédagogie, transformer l'évaluation, bouleverser l'organisation et recycler les enseignants?

Dans ce troisième chapitre, on s'attachera d'abord aux *orientations* véhiculées dans les programmes actuels et dans les pratiques pédagogiques. Prenant ensuite en considération les actions opportunes à mener, on en arrivera à dégager *huit chantiers prioritaires*, dans les domaines de la pédagogie, de l'organisation scolaire, de l'évaluation, du matériel didactique, de la lecture, du perfectionnement des enseignants, de la recherche appliquée en pédagogie et du soutien à apporter à certaines populations plus exposées.

3.1 Les programmes et les pratiques pédagogiques: des orientations à maintenir

Depuis le début des années 70, des recherches et des pratiques pédagogiques ont contribué à mettre de l'avant deux orientations majeures, d'ailleurs retenues, pour l'essentiel, par les nouveaux programmes de français du primaire et du secondaire. On peut même dégager, en rapport avec ces deux orientations, certains seuils particulièrement décisifs dans l'acquisition de la compétence linguistique. Une fois rappelés et confirmés le bien-fondé et la pertinence de ces orientations, on voit mieux quel genre d'améliorations envisager pour la mise à jour ou l'application des programmes.

Deux orientations majeures, en premier lieu, se dégagent des recherches et des pratiques pédagogiques novatrices et sont intégrées, en substance, dans les nouveaux programmes de français[1]. Elles sont toutes deux axées sur un apprentissage de la langue significatif pour l'élève.

La première consiste à centrer l'enseignement sur *la langue, comme outil de communication*. C'est ce qu'on a appelé l'« approche fonctionnelle », selon laquelle l'apprentissage du code ne s'effectue pas indépendamment de son utilisation significative par l'élève. Dans cette optique, l'élève n'est plus celui qui mémorise et applique, purement et simplement, des règles ou des normes; au contraire, il est sollicité à s'engager dans une démarche d'appropriation personnelle de la langue, dans des situations signifiantes. La forme est ici intégrée au contenu et la langue est moins prise comme « objet en soi » que comme « outil de communication ». La classe de français peut être elle-même un lieu où l'élève apprend à communiquer, en apprenant la langue. « Lire ou écouter pour apprendre », « écrire ou dire pour apprendre », est-il rappelé plus haut; à s'exprimer et à communiquer, peut-on affirmer maintenant.

Ainsi, par exemple, le programme de français du primaire propose comme objet de la classe de français « la production et la compréhension de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement[2] ». La pratique d'un discours signifiant consiste à « placer l'élève dans une situation de communication qui justifie la production d'un discours donné ou sa compréhension[3] »; l'objectivation de cette pratique constitue « le processus par lequel l'écolier prend du recul vis-à-vis d'un discours pour analyser les facteurs qui en influencent la production ou la compréhension. Elle conduit l'écolier tantôt à modifier son propre discours, tantôt à mieux comprendre celui d'autrui,

1. Ministère de l'Éducation, *Programme d'études. Primaire. Français*, Québec, 1979 (version révisée, février 1981); *Programme d'études. Français langue maternelle, 1re secondaire*, Québec, 1981; *2e secondaire*, Québec, 1981; *3e secondaire*, Québec, 1981; *4e secondaire*, Québec, 1981; *5e secondaire*, Québec, 1981.
2. *Programme d'études. Primaire. Français*, p. 7 (en italique dans le texte).
3. *Ibid.*, p. 2.

tantôt à dégager des règles[4] -; l'acquisition des connaissances est subordonnée au développement des habiletés à communiquer; les élèves acquièrent des connaissances sur le code parce qu'ils en ont besoin pour communiquer.

De la même manière, les programmes de français du secondaire centrent l'enseignement sur la langue, comme outil de communication. Aussi insistent-ils pour qu'on développe - l'habileté à communiquer oralement et par écrit[5] - et qu'on rende l'élève capable de lire et d'écouter différents discours, de rédiger ou de formuler oralement différents discours, toujours en fonction de ses besoins de communication personnelle et sociale et dans le contexte d'une situation de communication[6].

On peut penser que, entre neuf et treize ans — période qui correspond, pour une bonne part, au deuxième cycle du primaire —, l'enfant devrait accéder à une utilisation aisée, courante et agréable de la lecture et qu'il devrait, comme l'affirme le programme, produire et comprendre des discours signifiants, en situation de communication. Il y a ici comme une sorte de premier seuil critique à franchir. Il importe donc que, dès ce stade, l'enfant lise de bon gré, qu'il pratique la lecture pour répondre à son désir de communiquer, par-delà le décodage et l'apprentissage des règles. Un tel accès, dès cette période, à la capacité et au plaisir de lire pour découvrir, pour comprendre et pour apprendre — et, en définitive, pour communiquer — sera susceptible d'influencer tout le cours de ses études ultérieures, dans nombre de matières d'enseignement. Encore faut-il croire que l'enfant possède ce potentiel de communication et qu'il est capable d'apprendre sa langue en apprenant à communiquer. Encore faut-il que l'école, dans sa culture, et l'éducateur, dans sa pédagogie, manifestent, en plus de cette croyance en l'enfant, un haut niveau d'attentes éducatives, tout en demeurant conscients que tous n'atteindront pas le même degré de maîtrise de la langue[7]. Mais, que chacun puisse aller au bout de ses capacités, ici comme ailleurs, exige une approche pédagogique attentive au cheminement et au rythme de chacun.

La deuxième orientation consiste à se centrer sur la *langue, comme outil d'initiation culturelle*. Par la langue, en effet, le jeune peut entrer de plain-pied aussi bien dans l'héritage culturel québécois que dans les dimensions scientifique, artistique, littéraire, technologique, sociale ou civique de la culture contemporaine. En ce sens, la langue donne accès aux sources de la culture, tant à ces manières de voir, de sentir et d'agir qui s'expriment dans les signes et le langage de la communauté d'appartenance — ce que certains nomment la - culture première - — qu'à ces oeuvres stylisées et formalisées de la science, de la littérature ou de l'art qu'on nomme la - culture seconde - et dont le contenu est davantage ouvert sur l'universel et sur le patrimoine de l'humanité.

Les programmes de français conçoivent la langue comme le véhicule et le produit d'une culture, l'instrument par lequel une collectivité exprime et révèle ses valeurs et ses représentations. Les programmes — et particulièrement ceux du secondaire — invitent les élèves à prendre conscience de ces valeurs et de ces représentations et à se situer par rapport à elles. La lecture, par exemple, y devient donc un moment d'initiation culturelle, non seulement à la culture de la communauté d'appartenance immédiate, mais aussi à celle de la grande communauté linguistique, voire aux cultures rattachées à d'autres langues, accessibles en traduction[8].

On peut aussi penser qu'entre douze et seize ans — ce qui correspond, en principe, au temps de fréquentation de l'école secondaire —, l'élève devrait développer largement sa capacité de tirer parti d'oeuvres écrites complexes et son aptitude à clarifier et à structurer sa propre vision des choses dans

4. *Ibid.*, p. 7.
5. *Programme d'études. Français langue maternelle, 1re secondaire*, p. 9.
6. *Ibid.*, p. 16.
7. Les témoignages d'ennui, d'extrême facilité, de sollicitation restreinte, recueillis dans *Apprendre pour de vrai* (Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1986, pp. 13-40) incitent l'école et les éducateurs à manifester des attentes éducatives plus élevées.
8. Les programmes de français du secondaire, par exemple, invitent l'élève à - se situer par rapport aux valeurs socio-culturelles que véhiculent les discours lus et écoutés -, *Programme d'études. Français langue maternelle, 1re secondaire*, p. 18.

l'écriture. Il y a ici un second seuil critique à franchir, qui permettra à l'élève de commencer à se familiariser avec les sources de la culture. D'ailleurs, la logique même de la mise en place d'un enseignement secondaire unique, en remplacement des filières multiples plus ou moins sélectives dont une seule — le cours classique — s'adonnait vraiment à une riche initiation culturelle, s'enracine dans l'idée de démocratiser l'accès à la construction de son propre discours parlé ou écrit et aux oeuvres écrites majeures de la culture. C'est d'ailleurs dans la même logique de démocratisation et d'accès du plus grand nombre au savoir et à la culture qu'on ne doit pas revenir à des pratiques sélectives et éliminatoires — comme a pu l'être, pour une bonne part, la pratique des voies allégée, régulière et enrichie — et qu'il importe de maintenir à l'égard de tous les élèves des attentes élevées, associées à une pédagogie respectueuse des capacités et des rythmes de chacun[9]. Le secondaire, affermissant ainsi ce qui devrait être amorcé dès le primaire, doit permettre à tous les élèves de s'engager dans des voies qui leur ouvrent l'horizon de l'initiation culturelle.

Il faut se garder, à tout prix, de revenir sur ces orientations de l'enseignement du français. Car, retourner à un enseignement centré sur les règles du code linguistique, détaché de la vie, de la communication, des contenus de signification et de la culture, c'est s'adonner à un enseignement moins efficace. La recherche démontre, en effet, qu'une règle comprise de façon détachée de la situation de communication ou d'initiation culturelle a beaucoup moins de chances de passer dans la pratique courante[10]. Ce retour aux perspectives plus traditionnelles risquerait aussi de détruire la motivation que peuvent trouver les élèves dans leur désir de communiquer ou de s'ouvrir à la culture. Enfin, ce serait inadéquat, puisque l'école commune, en se contentant en quelque sorte d'une alphabétisation fonctionnelle, diminuerait sa contribution à une initiation culturelle devenue désormais nécessaire pour tous.

Bien qu'ils partagent ces orientations — qu'il importe de maintenir et même de promouvoir — axées sur la langue comme outil de communication et d'initiation culturelle, les programmes de français, au primaire et au secondaire, pourraient néanmoins profiter de *certaines améliorations*. Premièrement, dans leur mise à jour ou leur application, on pourrait accentuer leur potentiel d'initiation culturelle[11], notamment au secondaire en ce qui a trait à l'accès aux oeuvres majeures de la culture, dans les domaines de la littérature, de l'art ou de la science, par exemple; il serait aussi possible que le programme du primaire s'inspire davantage des programmes du secondaire pour amener l'élève, dès ce stade, à « se situer par rapport aux valeurs que véhiculent les discours lus et écoutés[12] ». Deuxièmement, il faudrait

---

9. On parlera plus loin de la pertinence de mener des recherches appliquées sur la pédagogie à l'heure des groupes hétérogènes.

10. Des chercheurs expriment avec une certaine ironie à la fois le consensus et la réticence pratique à ce sujet: « There is a deeply rooted commitment to grammar among the teaching profession. Teachers continue to believe that instruction in grammar leads to improved speaking and writing. This belief endures in spite of over seventy years of research into the effects of formal grammar teaching that has failed to reveal any positive effect for language use. Grammar's tenacity in the classroom is attributable more to history and tradition than to rational argument. » L.M. Philp et L. Walker, « Three Views of Language and their Influence on Instruction in Reading and Writing », dans *Educational Theory*, vol. 37, no 2, (1987), p. 138. Voir aussi: George Hillocks Jr. *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*, Urbana, Illinois, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and National Conference on Research in English, 1986.

11. Dans son récent avis intitulé *Les Défis éducatifs de la pluralité*, le Conseil suggère des voies d'amélioration de cette initiation culturelle (cf. pp. 24-25). Dans son mémoire au ministre, la CEQ rejoint cette perspective en affirmant: « . . . La problématique de l'amélioration de la qualité du français ne devrait pas se réduire au dépistage des « fautes » et à leur suppression, ni même mettre l'accent principal sur le problème des « fautes ». La qualité de la langue, ne serait-ce pas d'abord et avant tout l'aptitude à s'exprimer avec aisance, précision et clarté et à bien comprendre dans toutes leurs nuances les communications des autres usagers de la langue française? » (p. 8.).

12. *Programme d'études. Français langue maternelle. 1re secondaire*, p. 18. De même, dans le Programme de français du primaire, on écrit ce qui suit: « Le programme-cadre de 1969 affirmait clairement que l'enseignement du français doit reposer sur la pratique de la langue et que, en classe de français, les écoliers doivent être placés en situation de communication. Le programme-cadre voyait, en effet, dans le français, en plus de l'instrument de communication, l'agent de culture et le moyen par excellence de développement personnel. Le nouveau programme maintient cette affirmation et non seulement il la justifie, parce qu'aucune habileté ne se développe sans la pratique, mais il la précise en expliquant la méthodologie, fournissant des exemples et décrivant l'essentiel des interventions du maître pour exploiter les situations de communication. » (p. 11).

exploiter davantage — on y reviendra plus loin — leurs possibilités d'interaction avec d'autres programmes, les objets d'études des autres matières pouvant constituer, pour l'apprentissage du français, le matériel d'une lecture signifiante ou encore d'une production orale ou écrite motivante. Troisièmement, on devrait aussi simplifier un vocabulaire que les enseignants eux-mêmes reconnaissent souvent comme abstrait, complexe, hermétique et emprunté à des théories qu'ils ne maîtrisent pas toujours[13]. Quatrièmement, une place plus importante pourrait être réservée à un retour systématique sur la langue comme objet, mais en gardant toujours à l'horizon un enseignement de la langue conçue comme outil de communication et d'initiation culturelle. Cinquièmement, il apparaît important de mieux définir et répartir les objectifs d'apprentissage de la langue, aux divers degrés du primaire, en particulier; en effet, une des difficultés pédagogiques les plus souvent mentionnées est le manque de précision des objectifs propres à chaque année du curriculum, ce qui rend difficile l'évaluation des apprentissages. Sixièmement, il serait opportun d'élaborer une synthèse, succincte et accessible, de chacun des programmes, pour fins de communication efficace et « pédagogique », même auprès des enseignants.

Même si elles sont sérieuses, les lacunes des jeunes sur le plan de leur compétence linguistique ne doivent amener ni le ministère de l'Éducation ni les enseignants à « changer le cap ». La tentation pourrait être grande de donner un coup de barre en direction d'un enseignement centré, purement et simplement, sur l'apprentissage du code, hors de l'expérience et du vécu, hors du contexte interpersonnel de la communication et de l'initiation à la culture. Les cris d'alarme visant à faire changer le cap ressemblent au « chant des sirènes » qui fascinait Ulysse, héros de l'Odyssée. Comme lui, il faut y résister.

*
* *

C'est dans cette optique que le Conseil:

10. *recommande au ministre de l'Éducation et à tous ceux qui ont à dispenser ou à mettre à jour les programmes de français, langue maternelle, de maintenir et même de promouvoir, conformément aux programmes actuels,* un enseignement de la langue comme outil de communication *et* comme outil d'initiation culturelle;

11. *recommande au ministre de l'Éducation et à tous ceux qui ont à dispenser ou à mettre à jour les programmes de français, langue maternelle, d'y* apporter certaines améliorations, *notamment*

    — *en accentuant* leur potentiel d'initiation culturelle,

    — *en exploitant davantage leurs possibilités d'* interaction *avec d'autres programmes,*

    — *en* simplifiant le vocabulaire *utilisé,*

    — *en favorisant un retour plus systématique sur* la langue comme objet,

    — *en clarifiant et* répartissant mieux les objectifs *d'apprentissage, aux divers degrés du primaire,*

    — *en préparant et en diffusant* une synthèse *de chacun des programmes.*

3.2 Huit chantiers prioritaires

En s'inspirant des orientations mises de l'avant et qu'il importe même de consolider, on pourra s'attacher à oeuvrer dans huit chantiers qu'on peut reconnaître comme prioritaires. À l'intérieur de ces chantiers, on

13. Gilles Gauthier, « Le programme d'enseignement du français au primaire: analyse critique », dans *L'Éducation et le français au Québec*, (sous la direction de Gilles Bibeau), Québec, Conseil de la langue française, p. 253.

devra tenir compte qu'il importe d'abord et avant tout de miser sur la dynamique de chaque école et d'adopter un mode d'intervention qui situe le ministère de l'Éducation le plus possible dans un rapport de soutien, voire de partenariat. Ces huit chantiers concernent aussi bien la pédagogie et l'organisation scolaire que l'évaluation, le matériel didactique, la lecture, le perfectionnement des enseignants, la recherche appliquée en pédagogie et le soutien à apporter à certaines populations plus exposées.

3.2.1 Des situations d'apprentissage signifiantes

Sur le plan proprement pédagogique, il importe de rappeler que les orientations retenues pour l'enseignement de la langue maternelle privilégient l'usage ou la mise en oeuvre de situations d'apprentissage signifiantes. Dans l'esprit des programmes, la pédagogie devrait assurer une jonction organique et efficace des connaissances sur la langue — la langue objet — et des habiletés reliées à l'utilisation de la langue — la langue, outil de communication et d'initiation culturelle. Quelle que soit la démarche pédagogique retenue, on ne devrait jamais oublier que la compétence linguistique est la maîtrise d'un code, en situation de communication et d'accès à la culture.

La démarche d'apprentissage, promue par les programmes et les pratiques pédagogiques qui s'y rattachent, met nettement l'accent sur un développement des habiletés à parler et à écouter, à lire et à écrire, dans un contexte de situations signifiantes pour les élèves. C'est dans une pratique significative — « existentielle », disent certains — de la langue que s'acquiert la compétence linguistique.

Encore faut-il qu'un retour sur la langue elle-même soit effectué par les élèves, si l'on souhaite qu'ils acquièrent les connaissances et les habiletés nécessaires à la maîtrise du code linguistique. Il y a bien, dans la démarche prévue dans les programmes, ce qu'on appelle des temps d'objectivation et d'acquisition de connaissances techniques, permettant à l'élève « de dégager les facteurs qui influencent sa façon de comprendre ou de produire un discours et lui fait saisir comment ce discours est fait[14] ». Un certain apprentissage du code linguistique et du fonctionnement même de la langue est prévu dans le contexte d'une pratique signifiante de la communication, voire de l'initiation culturelle.

Mais, on a pu écrire que « nulle part ailleurs dans la francophonie on n'a poussé si loin l'approche instrumentale. Dans les programmes québécois, les connaissances sont toujours subordonnées aux habiletés. On ne doit fournir à l'élève que les connaissances qui semblent directement utiles pour la réussite de ses pratiques langagières[15] ». Il y a place, en effet, pour un retour plus systématique sur la langue comme objet. Il est possible que cette étude plus poussée du code linguistique ne soit pas détachée des pratiques signifiantes de communication et d'initiation culturelle. Il y a ici un défi pédagogique: concilier une approche de la langue comme outil de communication et d'initiation culturelle, d'une part, et de la langue comme objet d'étude, d'autre part; viser à la fois des objectifs de développement des habiletés de communication et des objectifs relatifs à « la découverte, par l'élève, du système et du fonctionnement de sa langue maternelle[16] ».

Il est important que l'élève puisse discuter avec l'enseignant de questions de syntaxe, de formation des mots, de relations sémantiques, de procédés poétiques, de règles de grammaire, de genres littéraires, d'orthographe grammaticale, par exemple. Il est possible d'avoir des communications et des échanges significatifs sur la langue prise en tant qu'objet. Ces temps d'arrêt et de retour sur la langue comme objet pourront nécessiter des dictées, des analyses grammaticales ou des explications sur les règles à suivre. De tels exercices seront éminemment utiles, si l'on reste fidèle aux orientations générales. Il est

---

14. *Programme d'études. Français langue maternelle, 1re secondaire*, p. 10.
15. Claude Simard, « Réflexions sur les programmes de français: point de vue d'un formateur d'enseignants », dans *Québec Français*, no 65, mars 1987, p. 68.
16. Eddy Roulet, *Langue maternelle et langue seconde. . . .*, cité dans Simard, « Réflexions. . . . », *Ibid.*

possible d'intégrer l'exercice d'éléments du code dans toutes sortes d'activités: par exemple, faire écrire une carte de Noël aux grands-parents, en racontant un fait passé concernant le temps des fêtes, avec emploi de l'imparfait principalement; faire tenir un journal de classe ou faire écrire des lettres à des correspondants, en respectant certaines consignes[17]. En chaque cas, il s'agit pour l'enseignant d'opérer, avec l'élève, un retour critique sur le texte, de le corriger en expliquant les règles en cause. L'important est de s'assurer — c'est le défi pédagogique — d'une jonction organique et efficace des connaissances sur la langue et des habiletés langagières, soit par des démarches d'objectivation et de prise de conscience de ces pratiques, soit, à l'inverse, par des activités de transfert de connaissances relevant de la langue comme objet à la pratique de la langue orale ou écrite.

Il importe aussi de se rappeler que, ce faisant, on contribue à équiper l'élève sur le plan logique, qu'on développe ses capacités d'analyse et de critique, toutes choses qui font par ailleurs partie d'un authentique développement intellectuel. L'apprentissage de la langue comprend toutes ces dimensions et constitue, pour ceux qui y oeuvrent, un travail de patience et d'amour. Car l'enjeu est tout autant de faire aimer la langue que de faire acquérir une compétence linguistique. Et il est tout aussi exigeant de ménager des temps d'arrêt et de retour sur la langue comme objet, que de poursuivre un apprentissage de la langue comme outil de communication et d'initiation culturelle.

*

* *

C'est dans ces perspectives pédagogiques que le Conseil:

12. *invite les enseignants à pratiquer, dans le contexte des orientations retenues pour l'enseignement de la langue,* une pédagogie axée sur des situations d'apprentissage signifiantes;

13. *invite les enseignants à pratiquer* un retour plus systématique sur la langue comme objet — *par exemple, sur le choix et le sens des mots (lexique, sémantique) et sur leurs arrangements (syntaxe, grammaire) —, tout en s'assurant d'*une jonction organique et efficace *des connaissances sur la langue et des habiletés reliées à l'utilisation de la langue comme outil de communication et d'initiation culturelle.*

3.2.2 Une interaction féconde entre le français et les autres matières

Face au problème de la qualité du français, certains songent spontanément à proposer d'augmenter le temps d'enseignement. Certes, une telle mesure mérite d'être prise en considération. Mais, en l'envisageant, on devra garder à l'esprit qu'il est important de préserver l'équilibre général des études. La formation fondamentale promue dans les curricula du primaire et du secondaire ménage, dans l'ensemble, un tel équilibre entre les disciplines[18]. Or, comme il est pratiquement impossible d'ajouter à la grille horaire, pour des raisons qui tiennent à la fois aux contraintes des dépenses publiques, à la définition de la tâche d'enseignement et à la répartition du temps d'enseignement entre les divers champs de spécialité, ce qui serait donné au français serait forcément enlevé à une autre discipline. Ceux et celles qui oeuvrent le moindrement près des réalités scolaires savent qu'une telle modification entraînerait des perturbations dont on n'a pas toujours, de l'extérieur, une idée exacte. Surtout, il faut le dire, que les profits escomptés d'une telle mesure sont des plus incertains.

---

17. Voir: Léo Guilbert, « Vivre la dictée », dans *Vivre au primaire*, vol. 1, no 1, Québec, pp. 10-11. Comme le suggère l'auteur, il est possible de faire de la « dictée » une activité signifiante, en repensant la façon de l'actualiser et de la vivre. Pour une réflexion critique sur la dictée, voir: Réjean Bouly, « Cette nostalgie mythique de la bonne vieille dictée », dans *Le Soleil*, 2 novembre 1986.

18. Dans son rapport annuel de 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, intitulé *La Qualité de l'éducation, un enjeu pour chaque établissement*, le Conseil prône « l'équilibre » comme l'un des critères de la qualité du curriculum.

Sans exclure à tout jamais une telle mesure, il apparaît plus pertinent et plus efficace de se tourner dès maintenant vers un usage plus intensif des heures déjà disponibles, dans une optique d'attentes plus élevées au regard de la compétence linguistique des jeunes. De la même manière, si de telles attentes imprègnent la culture organisationnelle de l'école, voire du système d'éducation tout entier, elles ont toutes les chances de mener aux résultats souhaités.

Mais ce qui importe surtout, c'est de faire que l'apprentissage du français soit, en quelque sorte, omniprésent dans l'ensemble des matières enseignées. Parler ici d'interdisciplinarité ou plutôt d'interaction, comme certains la nomment, c'est faire appel à la participation des enseignants de toutes les matières à l'acquisition de la compétence linguistique des jeunes; c'est aussi demander aux enseignants de français de s'ouvrir aux objets d'études des autres matières[19]. Ainsi, l'utilisation maximale de la langue — et d'une langue de qualité — dans l'ensemble du cursus scolaire peut s'avérer fort prometteuse. Établir une fiche des définitions mathématiques, discuter de la façon de résoudre un problème, rédiger un rapport de laboratoire, lire un périodique de nature scientifique, voilà autant d'occasions « de lire et d'écrire pour apprendre ».

L'interaction entre les diverses matières contribue à décloisonner les apprentissages, à faciliter les transferts de connaissances et d'habiletés, à entretenir les acquis de formation par une application répétée, dans des situations diverses. L'enseignement du français porte en lui-même les assises d'une telle interaction: d'une part, la langue est l'outil de communication de base de toutes les disciplines et elle a elle-même tout avantage à tirer des sciences humaines et exactes un modèle rigoureux de développement intellectuel; d'autre part, les textes étudiés en français peuvent comporter des contenus psychologiques, sociologiques, historiques, mathématiques ou physiques, par exemple, favorisant d'autant la large initiation culturelle que toutes les disciplines doivent viser. Un enseignement du français bien axé sur la langue comme outil de communication et d'initiation culturelle peut permettre l'engagement souhaitable de tous les enseignants dans l'entreprise d'amélioration de la qualité du français des élèves. Encore faut-il, de même, qu'ils croient en la nécessité de la lecture et de l'écriture pour la réussite dans leur propre matière d'enseignement.

Les programmes de français font eux-mêmes allusion aux autres matières lorsqu'ils traitent des connaissances du réel nécessaires à la lecture. « La qualité et la quantité de ces connaissances », y lit-on, « sont liées à l'ensemble des matières scolaires. . .[20] » Il faut à tout prix prendre garde de réduire la question du français « à l'apprentissage d'une matière, alors qu'il s'agit de l'apprentissage du monde lui-même par le moyen de la langue maternelle. (. . .) Si, au cours de l'enfance, on apprend l'univers en apprenant la langue, vient ensuite un autre âge où il faut être capable de décrire, de définir et d'expliquer cet univers. Or, décrire, définir et expliquer, ce sont là les opérations intellectuelles qui servent de fondement à toutes les sciences et à toutes les disciplines. Qu'on ne s'y trompe pas, réussir dans les autres domaines, 'dans les autres matières', sans réussir en français, cela est un mythe[21] ». Favoriser une telle interaction entre le français et les autres matières ne pourrait-il pas constituer, pour l'école, un objectif à poursuivre et à réaliser, selon ses modalités propres?

*
* *

19. Dans leur réponse au questionnaire du Ministère, plusieurs organismes insistent sur cette « multiplication des situations [...] où l'élève aurait à écrire pour exprimer clairement et correctement sa pensée. Consulter, notamment, le mémoire de l'Association des cadres scolaires du Québec et les réponses de la CECQ, de la CECM et du CPIQ.
20. *Programme d'études. Primaire. Français*, p. 24. Une étude documentaire sur l'apprentissage de la langue à travers l'ensemble des matières scolaires (L. Morin et J.M. Gagnon, *Une langue pour communiquer et pour apprendre : mise en cela en lumière*.
21. Conrad Bureau, « Mourir pour l'orthographe? », *loc. cit.*, pp. 28 et 30.

C'est pourquoi le Conseil:

14. recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de favoriser un usage plus intensif des heures déjà disponibles *et des pratiques d'* interaction entre le français et les autres matières, *plutôt que d'envisager, dès maintenant, une augmentation du temps d'enseignement.*

3.2.3 Des pratiques et des outils d'évaluation adéquats

Depuis plusieurs années, le ministère de l'Éducation, avec la collaboration des commissions scolaires, a mis au point un ensemble d'instruments d'évaluation, tant formative que sommative. Dans le domaine de l'évaluation du français, il apparaît pertinent que, pour répondre adéquatement aux besoins, on développe des outils d'évaluation formative; que les outils mis au point permettent davantage une interprétation critériée; qu'ils soient diversifiés pour tenir compte des différents aspects de la compétence linguistique; qu'ils soient construits en tenant compte d'une pédagogie axée sur des situations d'apprentissage signifiantes; qu'ils soient faciles à utiliser et surtout qu'ils se situent dans les visées d'une maîtrise de la langue comme outil de communication et d'initiation culturelle. Certes, personne ne niera qu'il existe déjà un certain nombre d'outils possédant de telles caractéristiques. Ce qu'on souhaite, toutefois, c'est que le Ministère et les commissions scolaires fassent connaître davantage ceux qui existent aux conseillers pédagogiques et aux enseignants et en favorisent, par une information et un soutien adéquats, une utilisation pertinente. Et surtout, l'important est d'en poursuivre un développement approprié[22].

Il apparaît aussi pertinent qu'on évalue davantage les apprentissages des élèves. Cependant, à cet égard, il faudra peut-être que les enseignants de français eux-mêmes apprennent à tirer un meilleur parti de l'évaluation formative. L'enquête du Conseil de la langue française sur l'enseignement du français indique que le public en général et les parents en particulier estiment que les objectifs en français ne sont pas atteints[23]. On peut penser qu'une utilisation fréquente de l'évaluation formative — avec des outils adéquats — permettrait aux enseignants de français de mieux suivre les élèves dans leurs apprentissages, de connaître les difficultés au moment où elles apparaissent et d'ajuster leur enseignement en conséquence.

Enfin, le besoin largement ressenti d'une meilleure connaissance de l'état de la compétence linguistique à l'échelle du système ne devrait pas nécessairement conduire à une généralisation des épreuves ministérielles uniformes. Une telle généralisation pourrait, en effet, en arriver à centrer tout l'enseignement sur les résultats ministériels appréhendés. Elle ne favoriserait pas cette prise en charge locale d'une tâche qui gagne à s'inscrire dans la dynamique de chaque établissement scolaire. En ce sens, il faut plutôt encourager et appuyer, dans l'esprit même des programmes, des évaluations de type formatif, qui engagent au plus haut point les enseignants et les élèves eux-mêmes. Par ailleurs, si l'on croit que les épreuves ministérielles actuelles de 6e année du primaire et de 5e année du secondaire sont insuffisantes pour procurer une connaissance appropriée de l'état de la compétence linguistique des élèves, à l'échelle du système, on devrait explorer la possibilité de quelques épreuves raffinées appliquées, à la fin des premiers cycles du primaire et du secondaire, à un échantillon d'élèves représentatif. Une telle mesure permettrait d'atteindre l'objectif visé — une meilleure connaissance à l'échelle du système —, sans obliger la pédagogie et l'apprentissage à se centrer sur un examen « externe » — ce qui pourrait constituer, à proprement parler, un effet de système non souhaité.

* * *

22. Les réponses au questionnaire du Ministère soulignent fortement cette nécessité d'outils d'évaluation adéquats.

23. Conseil de la langue française, *L'Enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*, pp. 81 et 101.

C'est dans cette optique que le Conseil:

15. *recommande au ministre de l'Éducation d'* accentuer le développement d'outils d'évaluation *appropriés et d'explorer la possibilité de* mettre au point des épreuves *qui seraient appliquées, en fin de premier cycle au primaire et au secondaire, à un échantillon d'élèves représentatif;*

16. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de* mieux faire connaître les outils d'évaluation existants;

17. *invite les enseignants de français à* utiliser plus fréquemment l'évaluation formative, *pour mieux connaître les difficultés des élèves et ajuster leur enseignement en conséquence.*

3.2.4 Un matériel pédagogique pertinent et de qualité

Ne pas soulever la question du matériel pédagogique serait faire fi d'un moyen important pour l'acquisition de la compétence linguistique. Il convient, en effet, que les élèves et les enseignants aient facilement accès à du matériel pédagogique pertinent et de qualité. Or, semble-t-il, tel n'est pas le cas, bien souvent[24].

Le fait est connu: lors de l'implantation des programmes, il y avait bien peu de matériel didactique disponible sur le marché. Cette pénurie n'a pas été, d'ailleurs, sans affecter le processus d'implantation lui-même. Et elle a parfois amené des commissions scolaires à se procurer le premier matériel disponible qui, même approuvé par le Ministère, ne s'avérait pas nécessairement adéquat. Il arrive donc encore trop souvent que les enseignants disposent d'un matériel qu'ils jugent eux-mêmes de qualité douteuse.

Tout comme les enseignants, les élèves ont besoin des outils appropriés. À cet égard, il serait souhaitable que chaque élève du secondaire dispose d'une grammaire et d'un dictionnaire et qu'au primaire, chaque classe, à tout le moins, en possède en nombre suffisant pour permettre une consultation fréquente et aisée. Il y a ici une exigence qui découle des objectifs et de la pédagogie mis de l avant par les nouveaux programmes. L'élève est invité à prendre en charge sa propre situation de communication ou d'initiation culturelle. Il a besoin, pour cette prise en charge, où il apprend non seulement à s'exprimer et à se corriger mais aussi à juger de la qualité des discours entendus et lus, de ces outils de base que sont une grammaire et un dictionnaire.

Enfin, le matériel didactique, c'est aussi toutes ces autres ressources documentaires que l'élève, pour son apprentissage, ou l'enseignant, pour son enseignement, utilisent avec profit. De telles ressources doivent, elles aussi, être disponibles, pertinentes et de qualité. Or, depuis quelques années, les lieux mêmes où l'on pourrait accéder à ces ressources, particulièrement les bibliothèques scolaires, se sont gravement détériorés.

Considérée par le Rapport Parent comme « le laboratoire général de tout enseignement », la bibliothèque scolaire, après avoir connu des jours heureux, souffre aujourd'hui d'une sérieuse anémie. Les dernières années ont vu les ressources financières et humaines diminuer et les services, s'effriter[25]. On constate facilement que les centres de documentation achètent de moins en moins de livres et s'abonnent à moins de périodiques. Les collections vieillissent, et dans leurs formes matérielles et dans leurs contenus. La

---

24. Certaines réponses au questionnaire du Ministère signalent ce manque d'outils didactiques pertinents et de qualité, même s'il n'était pas explicitement mentionné dans les causes du problème. Par exemple, le CPIQ, la CECM, la CECQ et la CEQ y font allusion.

25. Des données chiffrées existent. Voir: René Gélinas, « Évolution des dépenses pour l'achat de livres de bibliothèques dans les écoles et collèges du Québec de 1978 à 1982 », dans *Documentation et bibliothèque*, octobre-décembre 1982, vol. 28, no 4, pp. 167 ss. Selon ces données, ces dépenses seraient passées, au primaire, par exemple, de 1,16 $ à 2,13 $ par enfant.

situation, en ce qui a trait aux ressources humaines, n'est pas meilleure[26]. Privées de personnel compétent et ne possédant souvent que des collections vieillottes et désuètes, les bibliothèques scolaires au Québec ne jouent pas adéquatement leur rôle de soutien à l'acquisition de la compétence linguistique des jeunes. Il y a ici un sérieux coup de barre à donner.

*
* *

C'est pourquoi le Conseil:

18. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de veiller à ce que* chaque élève ait à sa disposition, dans toute la mesure du possible, les outils de base *que sont la grammaire et le dictionnaire, et à ce que* chaque enseignant dispose d'un matériel didactique de qualité;

19. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de considérer comme prioritaire de* revivifier les centres de documentation et les bibliothèques scolaires, *afin qu'ils puissent jouer leur rôle de soutien à l'acquisition de la compétence linguistique des jeunes.*

3.2.5 Une « mission de lecture » pour chaque école

Une étude récente, menée auprès d'un groupe témoin d'élèves francophones de troisième, quatrième et cinquième secondaire, montre que la lecture est pour eux une activité de loisir mineure, si l'on en juge par l'intérêt qui lui est manifesté et par le temps qui lui est accordé. De plus, le type de lecture privilégié est généralement peu diversifié, se cantonnant principalement dans les journaux, les magazines et les revues[27]. Ces constatations confirment, une fois de plus, que le goût des jeunes pour la lecture et leur habileté à lire ne sont pas encore choses courantes, autant qu'on pourrait le souhaiter.

L'école, certes, n'est pas la seule responsable du fait que les jeunes lisent trop peu. On l'a vu: la famille et les médias, par exemple, y ont leur part de responsabilité. Mais le rôle de l'école à cet égard est irremplaçable. C'est elle, principalement, qui peut faire que la lecture soit en même temps instruction, qu'elle fasse accéder au monde de la pensée et de la culture. C'est elle qui peut faire, plus que tout autre, que la lecture contribue à structurer l'esprit et aide à comprendre le sens des choses. C'est aussi elle qui peut cultiver la capacité et le plaisir de lire[28].

Mais la lecture est un processus continu et un apprentissage complexe, qui se perfectionne par l'exercice répété, et le goût de lire ne s'obtient que par des pratiques signifiantes[29]. Il faut donc d'abord inviter les enseignants du primaire et du secondaire à contribuer, par une pédagogie des apprentissages

---

26. René Gélinas, « Évolution du personnel des moyens d'enseignement au Québec, de 1979-1980 à 1982-1983 » dans *Documentation et bibliothèque*, octobre-décembre 1983. L'auteur constate que, entre 1979 et 1983, alors que le nombre d'élèves diminuait de 7%, celui du personnel des moyens d'enseignement diminuait de 18,4%.

27. Paulette Bernhard, *La Bibliothèque-médiathèque: instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au Québec*, (thèse de doctorat), Montréal, Université de Montréal, 1986. Selon cette étude, la lecture vient en cinquième place comme activité de loisir après les sports, la rencontre avec des amis, la musique et la télévision. Elle n'est citée que 124 fois sur les 1 825 mentions. De plus, 72,5% accordent moins d'une heure à la lecture, quelle qu'elle soit. Cf. pp. 575, 577, 578. Consulter aussi l'étude de Raymond Houd, *Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1980.

28. Les réponses au questionnaire du Ministère sont pratiquement unanimes à signaler cette nécessité de la lecture chez les jeunes.

29. Jean-Pierre Chevènement, *Apprendre pour entreprendre*, partie I, chapitre 6, « Savoir lire, c'est la clef de tout », pp. 69 ss.

signifiants, à former « une cité de lecteurs » qui lisent pour comprendre et avec plaisir[30]. Il importe aussi d'inviter les parents à s'engager, dans une action concertée avec les enseignants, à faire de leurs enfants de meilleurs lecteurs. On a déjà rappelé, plus haut, que les parents qui lisent pour leurs enfants, même lorsqu'ils sont très jeunes, et qui accompagnent cette lecture de conversations, de discussions ou d'échanges significatifs relatifs à une grande variété de sujets, contribuent non seulement à leur donner la capacité et le goût de la lecture, mais aussi à assurer leur succès scolaire, en général. Le temps consacré à la lecture est directement relié à la compréhension et au progrès en lecture, voire à l'importance du vocabulaire et à la qualité de l'expression des enfants[31].

Une concertation de tous les enseignants — et pas seulement des enseignants de français — et des parents autour d'une « mission de lecture » que chaque école pourrait songer à réaliser, à sa manière, ne pourrait-elle pas constituer une dimension importante de cette « conspiration de la parole » évoquée plus haut? On pourrait sans doute y inciter les élèves à lire en dehors des périodes de cours, à fréquenter les centres de documentation et les bibliothèques, à parler de leurs lectures, à présenter des comptes rendus de lecture. Il pourrait même être opportun que chaque école organise son propre salon du livre, avec exposition de livres et rencontres avec les enseignants, les bibliothécaires, les documentalistes et les parents.

L'important est que les jeunes trouvent — ou retrouvent — le goût et la capacité de lire. Il faut cependant se souvenir qu'ils ne les acquerront que s'ils apprennent en lisant, que s'ils communiquent en lisant, que s'ils se cultivent en lisant. Aucune mission de lecture n'arrivera à former une cité de lecteurs si elle oublie cela.

*

* *

C'est dans cet esprit que le Conseil:

> 20. *invite chaque école à organiser, selon ses propres modalités,* une « mission de lecture », *fondée sur une concertation entre les parents et les enseignants.*

3.2.6 Un perfectionnement adapté aux besoins des enseignants de français

On le sait bien, maintenant: aucune formation pédagogique initiale — si bonne soit-elle — ne peut préparer un enseignant à passer trente-cinq ou quarante années de sa vie dans une classe. La formation initiale se conçoit désormais comme une formation qui permet d'apprendre à apprendre et qui, de ce fait, constitue la base même de la formation continue qu'elle appelle. En français comme ailleurs, les enseignants ont besoin de cette formation continue.

La mise à jour des compétences pédagogiques des enseignants de français a été grandement sollicitée par l'arrivée des nouveaux programmes. L'accent mis sur la langue comme outil de communication et d'initiation culturelle a remis en question une approche trop exclusivement centrée sur la langue comme objet. Il allait commander, du même coup, une pratique pédagogique nouvelle, qui est encore loin, semble-t-il, d'être généralisée.

Dans le but, précisément, de favoriser l'appropriation des nouveaux programmes et des pratiques qu'ils promeuvent, une part importante des crédits du programme de perfectionnement des maîtres en français (PPMF) — environ cinq millions de dollars — fut spécifiquement réservée, entre 1979 et 1985, à un volet de recherche-développement en enseignement du français. Ce volet du programme réunissait des

---

30. *Ibid.*, p. 74.
31. William J. Bennett, *op. cit.*, pp. 9-22.

enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire et des professeurs de toutes les universités francophones du Québec. Chaque projet mis de l'avant devait répondre à des besoins sur le plan de la didactique et contribuer à résoudre des problèmes pratiques d'enseignement et d'apprentissage du français, langue maternelle.

Les universités ont diffusé certains résultats de ces travaux et des maisons d'édition ont mis sur le marché les productions les plus marquantes. Mais quel bilan d'ensemble a-t-on fait de ce programme jugé alors prioritaire, établi justement pour améliorer l'enseignement du français? Quelle diffusion, auprès des enseignants eux-mêmes, le matériel didactique, les instruments de dépistage, les outils d'évaluation et les méthodes pédagogiques ont-ils connue? N'y aurait-il pas lieu de penser à nouveau à de tels modes de perfectionnement par recherche-développement, qui constituent en eux-mêmes des temps d'animation pédagogique?

Ne pourrait-on pas explorer aussi l'idée d'ateliers d'écriture, comme moyen d'animation et de perfectionnement pédagogiques des enseignants, dans l'école même? Dans l'atelier d'écriture, conçu pour les élèves, il s'agit en effet d'amener chaque participant à s'exprimer par l'écriture, à développer le goût de l'écriture, en somme, à apprivoiser l'écrit[32]. Comment l'enseignant pourrait-il en arriver là, si lui-même n'a pas apprivoisé l'écrit, s'il n'a pas pris goût à l'expression de soi par l'écriture? Des ateliers d'écriture conçus pour les enseignants semblent pertinents, à cet égard. Du même souffle, d'ailleurs, l'enseignant pourrait y apprendre à animer ses ateliers d'écriture dans sa propre classe. Une telle formule — parmi bien d'autres, sans doute — d'animation et de perfectionnement pour l'enseignement du français mériterait l'attention et le soutien pédagogiques des directions régionales.

Dans l'esprit des nouveaux programmes, la classe devient un authentique lieu de communication et d'échange. Les enseignants sont invités à proposer aux élèves des situations signifiantes qui leur permettent de mieux maîtriser la langue écrite et parlée. Les raisons de lire, d'écrire, d'écouter ou de parler doivent être vraies. Au total, la « pédagogie de la communication et de l'initiation culturelle » qu'ils instaurent exige souvent des enseignants des changements importants dans leur style d'enseignement.

La tâche d'assurer l'animation et le perfectionnement des enseignants de français n'est donc pas achevée. Il apparaît encore très pertinent pour nombre d'enseignants de s'arrêter à nouveau sur l'esprit, les fondements et les prolongements des nouveaux programmes de français. Cette animation et ce perfectionnement se doivent d'être conçus et effectués en réponse aux besoins des enseignants, enracinés dans leurs préoccupations. On serait tenté de parler, ici aussi, d'un « perfectionnement signifiant » pour les enseignants, comme on parle d'un « apprentissage signifiant » pour les élèves. Somme toute, une telle formation en cours d'emploi, que le ministère de l'Éducation et ses directions régionales, les commissions scolaires et les écoles devraient soutenir, prendra soin de viser l'appropriation par les enseignants de leur propre pédagogie, confrontée aux orientations fondamentales des nouveaux programmes. En ce sens, elle constituera un perfectionnement adapté.

*
* *

C'est pourquoi le Conseil:

21. *recommande au ministre de l'Éducation d'*assurer, *par les directions régionales de son ministère et en concertation avec les commissions scolaires,* le soutien nécessaire à des formules d'animation et de perfectionnement pédagogiques *adaptées aux besoins des enseignants de français.*

---

32. Claudette Roy, « Favoriser l'expression de soi par des ateliers d'écriture au primaire », dans *Vie pédagogique*, no 38, octobre 1985, pp. 16-21.

3.2.7 Des recherches pédagogiques appliquées

Les recherches pédagogiques appliquées dont on parle ici pourraient mettre à contribution des ressources humaines multiples et complémentaires, selon des formules de recherche-participation ou de recherche-action semblables à celles qu'on vient d'évoquer. On peut même penser que l'engagement du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires dans une telle opération de recherche et de développement pédagogiques, en regard de l'apprentissage du français, langue maternelle, porterait en lui-même un message important. Et la relation qui peut s'établir entre les partenaires de ce « chantier pédagogique » — experts universitaires, agents du Ministère et de ses directions régionales, conseillers des commissions scolaires et équipes d'enseignants des écoles — peut aussi contribuer à rendre manifeste et à affermir la volonté d'améliorer la qualité du français de l'ensemble des élèves.

Quelques champs de réflexion paraissent particulièrement prometteurs pour de telles recherches appliquées. En premier lieu, compte tenu du fait que la compétence à l'égard de l'écrit s'associe de toute évidence à l'acquisition d'autres compétences et d'autres formes de développement intellectuel, on pourrait s'attacher à mieux cerner, à mettre à l'épreuve et à diffuser les stratégies nouvelles d'apprentissage de l'écriture et explorer les voies de l'interaction disciplinaire — autant au collégial, d'ailleurs, qu'au secondaire et au primaire —, autour du savoir écrire, rédiger, composer. En deuxième lieu, compte tenu, aussi, des modes de regroupement plus hétérogènes qu'on retrouve en classe de français au secondaire depuis la suppression des programmes propres à des voies allégée, régulière ou enrichie, il apparaît pertinent d'analyser les façons d'apprendre et les manières de faire travailler intellectuellement des élèves d'une même classe, qui manifestent des écarts considérables dans leurs acquis en français. En troisième lieu, il importe d'approfondir les façons pratiques et efficaces d'associer étroitement et constamment, d'une manière dynamique et motivante pour les élèves, les dimensions de communication et d'initiation culturelle dans l'apprentissage du français. Et, toujours dans l'optique d'une recherche-participation la plus large possible, on sera soucieux d'assurer le partage de ces expériences, de communiquer les stratégies expérimentées, de diffuser les résultats de ces recherches appliquées, voire d'animer des ateliers sur ces sujets.

*

* *

C'est dans cet esprit que le Conseil:

22. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de* soutenir des projets de recherche appliquée, *particulièrement en regard* des stratégies nouvelles d'apprentissage de l'écriture, des manières de faire travailler intellectuellement des élèves d'une même classe qui manifestent des écarts *considérables dans leurs acquis en français*, des façons pratiques et efficaces d'associer les dimensions de communication et d'initiation culturelle *dans l'apprentissage du français;*

23. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires d'* assurer le partage des expériences *et* la diffusion des résultats *des recherches.*

3.2.8 Un soutien particulier à des populations plus exposées

Il est souhaitable et possible que l'école apporte un soutien particulier aux familles des milieux socio-économiquement faibles et aux élèves non francophones. S'il s'agit, dans le premier cas, d'apporter un appui principalement à l'action éducative des parents et, dans le second, de la mise en oeuvre d'une pédagogie appropriée, il y va pourtant, dans l'ensemble, de la réponse adaptée de l'école aux besoins de populations qui requièrent une attention particulière.

On peut penser, et avec raison, que bien des familles de milieux socio-économiquement faibles ne peuvent pas facilement stimuler leurs enfants ou accorder autant d'appui à l'action de l'école. Cela

rappelle que l'école elle-même, dans ces milieux tout particulièrement, doit à son tour soutenir plus largement l'action éducative des parents[33]. Ici, plus encore qu'ailleurs, ce va-et-vient entre la famille et l'école est de toute première nécessité. Faut-il rappeler, une fois de plus, à quel point une « approche milieu par milieu », permettant une meilleure adaptation de l'école à la situation des jeunes et une participation plus intense des parents à la vie de l'école, peut être féconde, spécialement sur une question comme celle de la qualité du français?

Par ailleurs, les élèves allophones, pour qui le français représente une « langue seconde », exigent une pédagogie qui tienne compte de leurs besoins particuliers, car ils ne disposent au départ ni du vocabulaire ni de l'aisance souhaitable, tant dans la langue orale que dans la langue écrite. Il faut donc mettre de l'avant une pédagogie de la langue vivante, ou de la « langue principale » comme on dit en Europe, qui s'appuie sur l'immersion en milieu scolaire, à défaut d'une contribution significative du milieu familial: enseignement de toutes les matières en français et incitation à une communication spontanée en français entre enfants, aussi bien dans la classe qu'entre les cours. Parallèlement, il importe, ici encore plus qu'ailleurs, d'évaluer la progression dans une perspective critériée plutôt que normative. Car c'est au fil des mois, voire des années, que les élèves non francophones pourront atteindre un niveau de compétence linguistique adéquat en français. À cet égard, une pédagogie des situations signifiantes semble tout à fait apte à faire progresser vers la compétence linguistique en français des élèves non francophones et ce, dans un contexte d'intégration et de respect des cultures[34].

* * *

C'est pourquoi, le Conseil:

24. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires d'* appuyer les écoles *dans* le soutien particulier *qu'elles sont appelées à accorder* aux familles de milieux socio-économiquement faibles *et dans leur* action pédagogique auprès des élèves non francophones.

Conclusion

Dans cet avis, le Conseil a mis de l'avant un certain nombre de moyens d'action susceptibles d'améliorer la qualité du français dans les écoles. Mais l'ampleur et la complexité du problème et de ses causes obligent à reconnaître qu'il n'y aura pas, en cette matière, de remède magique ou de solution aux résultats immédiats. Même le plan ministériel attendu ne pourra pas opérer de redressement miracle. La situation plonge ses racines dans des zones si profondes et dans des secteurs si variés de la vie collective et scolaire que nous aurons besoin de compter avec le temps. Et il faudra de la détermination et de la constance.

Ce n'est pas que des actions fermes ne soient pas possibles ou indiquées. C'est qu'il importe surtout de situer l'action de l'école dans un ensemble plus large d'influences et de déterminants. C'est qu'il importe aussi de ne pas tronquer le contenu souhaitable d'une véritable compétence linguistique au profit de quelque vision étroite et réductrice axée sur la maîtrise du seul code linguistique. L'enjeu pédagogique est vaste, comme devra l'être la concertation en vue d'une action à longue portée.

* * *

33. Ici comme ailleurs, les objectifs fixés dans *L'École s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*, Québec, ministère de l'Éducation, 1980, demeurent pertinents.

34. Les positions du Conseil à ce sujet ressortent de documents, tels que *L'Éducation interculturelle*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1983 et *Les Défis éducatifs de la pluralité*. La pédagogie « interculturelle », dont il est question dans ce dernier avis, rejoint la pédagogie fondée sur des situations d'apprentissage signifiantes, dont on parle ici.

C'est dans cet esprit et dans ces perspectives que, dans cet avis, le Conseil:

1. *rappelle que l'état de la qualité du français des élèves est* un problème grave, *qu'il constitue* un enjeu individuel, scolaire et collectif *majeur et que, en ce sens,*

   — *les* diagnostics *révélant des carences lourdes doivent être* pris au sérieux;

   — *le problème doit être interprété en tenant compte à la fois du* contexte d'une crise occidentale des langues *et de la* situation géographique, démographique, socioculturelle et politique particulière au Québec;

   — *l'enseignement du français doit maintenant compter avec l'accessibilité généralisée que poursuit la* démocratisation scolaire, *d'une part,* et avec la richesse et l'équilibre du curriculum, *d'autre part;*

   — des atouts *existent sur lesquels il faut miser et qui ont trait aussi bien aux* acquis des élèves *et à des* éléments de conjoncture *qu'à des* perspectives prometteuses *issues de la recherche et de la pratique;*

2. *souligne qu'il est de première importance que tous contribuent à aider les jeunes à* maîtriser leur langue *en tant qu'*outil de communication *et en tant qu'*outil de l'initiation culturelle, *conçue à la fois comme appartenance au groupe et comme accès aux grands domaines de connaissances;*

3. *invite le ministre de l'Éducation et l'ensemble des agents éducatifs à préserver et à promouvoir* l'équilibre des éléments multiples de la compétence linguistique, *en n'ignorant aucune des deux fonctions de la langue, en refusant de séparer l'apprentissage du code linguistique de son utilisation signifiante, en ne dissociant pas le respect du code de la créativité culturelle et en n'isolant aucun élément de ce code;*

4. *souligne que* les familles jouent un rôle essentiel *dans l'acquisition par les jeunes d'une compétence linguistique et que, à ce titre, elles ont* besoin de l'appui *de l'école, du ministère de l'Éducation et du Gouvernement;*

5. *invite tous les* agents des médias *à veiller à la qualité du français dans l'ensemble de* leur programmation *et à être tout particulièrement attentifs à la qualité de* la langue de la publicité;

6. *invite* les entreprises *à jouer leur rôle à l'égard de la qualité du français, en étant attentives au* français utilisé dans leur vie quotidienne *et en exigeant,* pour l'embauche et l'avancement des travailleurs, une maîtrise significative du français;

7. *rappelle qu'il appartient au* gouvernement du Québec *de* créer un environnement linguistique et culturel favorable *au français et qu'il est de sa responsabilité de* garantir l'avenir collectif de la langue française *au Québec par un* dispositif juridique clair, ferme et respecté;

8. *rappelle que* l'ensemble du système d'éducation *a une responsabilité à l'égard de la qualité du français des jeunes et invite tout particulièrement* les agents éducatifs de chaque établissement scolaire *à prendre conscience que l'acquisition de la compétence linguistique par les élèves ou les étudiants est* la tâche de tout l'établissement, *qui y contribue par son souci de* la motivation des élèves ou des étudiants, *par* l'engagement et la compétence de tous les agents éducatifs *et par sa propre* culture organisationnelle;

9. *invite chaque établissement scolaire à* se donner un plan d'action, *impliquant l'ensemble des actions administratives et éducatives et l'ensemble des intervenants, y compris les élèves ou les étudiants eux-mêmes;*

10. *recommande au ministre de l'Éducation et à tous ceux qui ont à dispenser ou à mettre à jour les programmes de français, langue maternelle, de maintenir et même de promouvoir, conformément aux programmes actuels,* un enseignement de la langue comme outil de communication *et* comme outil d'initiation culturelle;

11. *recommande au ministre de l'Éducation et à tous ceux qui ont à dispenser ou à mettre à jour les programmes de français, langue maternelle, d'y* apporter certaines améliorations, *notamment*

    — *en accentuant* leur potentiel d'initiation culturelle,

    — *en exploitant leurs possibilités d'* interaction *avec d'autres programmes,*

    — *en* simplifiant le vocabulaire *utilisé,*

    — *en pratiquant un retour plus systématique sur* la langue comme objet,

    — *en clarifiant et* répartissant mieux les objectifs *d'apprentissage, aux divers degrés du primaire,*

    — *en préparant et en diffusant* une synthèse *de chacun des programmes;*

12. *invite les enseignants à pratiquer, dans le contexte des orientations retenues pour l'enseignement de la langue,* une pédagogie axée sur des situations d'apprentissage signifiantes;

13. *invite les enseignants à pratiquer* un retour plus systématique sur la langue comme objet — *par exemple, sur le choix et le sens des mots (lexique, sémantique) et sur leurs arrangements (syntaxe, grammaire) —, tout en s'assurant d'* une jonction organique et efficace *des connaissances sur la langue et des habiletés reliées à l'utilisation de la langue comme outil de communication et d'initiation culturelle;*

14. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de favoriser* un usage plus intensif des heures déjà disponibles *et des pratiques d'* interaction entre le français et les autres matières, *plutôt que d'envisager, dès maintenant, une augmentation du temps d'enseignement;*

15. *recommande au ministre de l'Éducation d'* accentuer le développement d'outils d'évaluation *appropriés et d'explorer la possibilité de* mettre au point des épreuves *qui seraient appliquées, en fin de premier cycle au primaire et au secondaire, à un échantillon d'élèves représentatif;*

16. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de* mieux faire connaître les outils d'évaluation existants;

17. *invite les enseignants de français à* utiliser plus fréquemment l'évaluation formative, *pour mieux connaître les difficultés des élèves et ajuster leur enseignement en conséquence;*

18. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de veiller à ce que* chaque élève ait à sa disposition, dans toute la mesure du possible, les outils de base *que sont la grammaire et le dictionnaire, et à ce que* chaque enseignant dispose d'un matériel didactique de qualité;

19. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de considérer comme prioritaire de* revivifier les centres de documentation et les bibliothèques scolaires, *afin qu'ils puissent jouer leur rôle de soutien à l'acquisition de la compétence linguistique des jeunes;*

20. *invite chaque école à organiser, selon ses propres modalités,* une « mission de lecture », *fondée sur une concertation entre les parents et les enseignants;*

21. *recommande au ministre de l'Éducation d'* assurer, *par les directions régionales de son ministère et en concertation avec les commissions scolaires,* le soutien nécessaire à des formules d'animation et de perfectionnement pédagogiques *adaptées aux besoins des enseignants de français;*

22. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires de* soutenir des projets de recherche appliquée, *particulièrement en regard* des stratégies nouvelles d'apprentissage de l'écriture, des manières de faire travailler intellectuellement des élèves d'une même classe qui manifestent des écarts *considérables dans leurs acquis en français,* des façons pratiques et efficaces d'associer les dimensions de communication et d'initiation culturelle *dans l'apprentissage du français;*

23. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires d'* assurer le partage des expériences *et* la diffusion des résultats *des recherches;*

24. *recommande au ministre de l'Éducation et aux commissions scolaires d'* appuyer les écoles *dans* le soutien particulier *qu'elles sont appelées à accorder* aux familles de milieux socio-économiquement faibles *et dans leur* action pédagogique auprès des élèves non francophones.

Les travaux d'élaboration de cet avis ont été réalisés au cours de l'année 1986-1987, avec la collaboration des commissions de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, sous la responsabilité de Mme Pierrette Girard-Frare, alors présidente de la commission de l'enseignement secondaire.

MM. Jacques Bordage et Jean Proulx, du Secrétariat du Conseil, ont assuré la coordination et le secrétariat. Y ont aussi collaboré MM. Arthur Marsolais et Paul Valois, de la Direction de la recherche du Conseil.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président

Pierre LUCIER
Québec

Vice-président

Lucien ROSSAERT
Mont-Saint-Hilaire

Membres

Danièle BÉDARD
Psychologue
Lachine

Christiane BÉRUBÉ
Directrice générale
Société nationale de l'Est du Québec (SNEQ)
Rimouski

Robert BISAILLON
Enseignant
Commission scolaire de L'Argile Bleue
Sainte-Sabine

Ghislain BOUCHARD
Vice-président (Administration) et secrétaire
Québec-Téléphone
Rimouski

Donald BURGESS
Professeur
Département de l'administration et des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

Louise CHENÉ
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Sylvia CHESTERMAN
Directrice des services de l'enseignement
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Michel DÉPELTEAU
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

John F. GECI
Associé
Groupe SOBECO inc.
Montréal

Pierrette GODBOUT-PERREAULT
Vice-présidente
Confédération des organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

André PARÉ
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval

Roland POIRIER
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Chénéville

Jacques RACINE
Doyen
Faculté de théologie
Université Laval
Québec

J.O.R. ROCHON
Administrateur
La Motte

Louise VANDELAC
Professeure
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal
Montréal

Membres d'office

Ann Rhodes CUMYN
Présidente du Comité protestant
Baie-d'Urfé

Charlotte PLANTE-POULIN
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office

Thomas-J. BOUDREAU
Sous-ministre

Ann SCHLUTZ
Sous-ministre associée
pour la foi protestante

Michel STEIN
Sous-ministre associé
pour la foi catholique

Secrétaires conjoints

Alain DURAND

Jean PROULX